

ELISIANI VITÓRIA TIEPOLO

**SONHO E UTOPIA: UMA REFLEXÃO SOBRE  
O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre.  
Curso de Pós-Graduação em Literatura  
Brasileira, Setor de Letras, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Moraes da Costa

CURITIBA  
1996

“(...) ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor, dá pra pensar sem susto - não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado foi obrigado a pensar que não possui nenhum. ‘Não há educadores puros’, pensou Paulo Freire. ‘Nem educandos.’ De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.”

Carlos Rodrigues Brandão

(...) aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. E é a essa mesma pessoa querida que falamos primeiro. Talvez porque, justamente, é próprio do sentimento, como do desejo de ler, *preferir*. Amar é, pois, fazer dom de nossas preferências àqueles que preferimos. E esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade. Somos habitados por livros e amigos.

Daniel Pennac

“Casado com Marina há 11 anos, acompanho, seduzido, sua maneira de escrever contos infantis. Infantis? Não. Contos legíveis para adultos e crianças, que fascinam Alessandra de 9 anos, ou Fabiana, de 16. Ou a mim, de 45. Vejam só como a carreira de uma escritora é caprichosa: quando Marina escreveu *Uma idéia toda azul*, em 1976, não encontrava editor que se entusiasmasse. As desculpas eram as mais estapafúrdias. Uma editora chegou a dizer que queria um livro, mas só para a faixa de 6 a 8 anos. Ora vejam só, que loucura de pedagogismo é esse. Vai o Jaime Bernardes da Nórdica se empolgou, e o livro que havia ficado quatro anos na gaveta, saiu. Saiu, virou logo best seller, foi adotado em dezenas de escolas com alunos de 6 a 60 anos, ganhou diversos prêmios, foi editado pelo Clube do Livro e traduzido para o francês.”

Affonso Romanno de Sant’Anna

## **Resumo**

Este trabalho sistematiza a reflexão de uma proposta metodológica sobre o ensino da literatura para alunos adultos em escolarização básica - de 1ª à 4ª série. Inicia-se com a delimitação do quadro educacional brasileiro no que tange à educação de adultos. Em seguida, apresenta a concepção de linguagem e alfabetização que estará perpassando toda a discussão sobre a constituição da práxis pedagógica para com o texto literário. O capítulo seguinte trata especificamente da questão da oralidade, uma vez que os alunos adultos possuem um acervo oral bastante rico, mas utilizam formas de falar não prestigiadas socialmente. Além disso, o domínio de formas orais tradicionais dominadas pelos adultos podem ser o ponto de partida para o trabalho com o texto literário escrito.

Aprofundando as discussões sobre alfabetização, o capítulo que trata da alfabetização e literatura procura amarrar à concepção teórica apresentada uma proposta para o trabalho com o texto literário para adultos que se alfabetizam. Este capítulo trata separadamente de textos poéticos e narrativos, a fim de discutir a especificidade de cada gênero.

Como os alunos a serem atendidos são alfabetizando e alfabetizados, o capítulo que se segue procura sugerir formas de se trabalhar com essa diversidade a partir do domínio lingüístico de cada aluno, tendo como base o resgate da cultura oral, o trabalho com a diversidade de textos e com a intertextualidade.

## **ABSTRACT**

This MA thesis consists in systematic reflections upon a proposal of methodology for teaching literature to primary-level adult students (1st-4th grades). It starts out with a description of the Brazilian educational context in the field of adult basic education. It then presents the concepts both of language and of the teaching of literacy skills which will be the basis for the discussion of the formation of a pedagogical 'praxis' for literary texts. The next chapter focuses on the issue of orality, since adult students have an extremely rich oral repertoire—although they make use of speech forms with low social prestige. In addition, the adult students' mastery of traditional oral forms can be the starting point for work with written literary texts.

Going deeper into the discussion of literacy, the chapter concerning the relation between the teaching of literacy skills and literature attempts to put forward, in connection with the theoretical rationale presented, a suggestion for working with literary texts with adults who are acquiring basic literacy. This chapter approaches poetical and prose texts separately, in order to discuss the specific features of each of those genres.

As the students in question are either acquiring or have recently acquired reading/writing skills, the following chapter suggests ways of dealing with such a range by starting with each student's linguistic skills—a method based on the revival of oral culture, on the exploitation of the diversity of texts and on intertextuality.

## SUMÁRIO

**Ao leitor, sem medo**

<b>I - O Haiti não é aqui? Ou algumas considerações sobre a escolarização do adulto.....</b>	<b>10</b>
<b>II - Alfabetização.....</b>	<b>16</b>
<b>III - O trabalho com a oralidade.....</b>	<b>28</b>
<b>IV - Literatura e alfabetização de adultos.....</b>	<b>50</b>
4.1 Poemas.....	57
4.2 Narrativas.....	77
<b>V - O trabalho com a intertextualidade e a diversidade de textos.....</b>	<b>87</b>
5.1 Poemas.....	90
5.2 Narrativas.....	115
5.2.1 Provérbios.....	116
5.2.2 Fábulas.....	118
5.2.3 Contos.....	128
<b>VI - Ao leitor, as bananas .....</b>	<b>137</b>

## **Ao leitor, sem medo**

Sempre ensinei Língua Portuguesa para crianças. Percorri da 1ª à 8ª série procurando ver refletidas na prática as reflexões teóricas que diversos autores, das mais diferentes áreas, foram me possibilitando. Posso dizer que em 1990 eu tinha algumas certezas que me permitiam um trabalho de bastante qualidade. Exatamente neste momento de certa estabilidade teórica e prática, fui convidada para trabalhar num projeto de educação de adultos. Adultos? Nunca tinha pensado em trabalhar com eles. Tenho alguns livros de Paulo Freire em casa, e antes decidir se aceitava ou não o trabalho, reli algumas páginas desse grande mestre, aleatoriamente. Entre elas, encontrei a resposta: “A minha curiosidade não se burocratiza na medida mesma em que não me burocratizo em minha prática, ponto de referência fundamental de minha reflexão. Assim, o permanente exercício de reflexão a que me obrigo se encontra sempre orientado ao concreto em que me acho problematizado.”<sup>1</sup> E aceitei o desafio.

Foram dois anos na coordenação de Língua Portuguesa do Programa de Educação Básica dos Funcionários da Prefeitura Municipal de Curitiba, destinado a todos os trabalhadores municipais que não tiveram escolarização básica - de 1ª à 8ª série<sup>2</sup>. As aulas aconteciam dentro do próprio expediente de trabalho, o que significava a redução drástica

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** São Paulo: Cortez, 1991. p. 33

<sup>2</sup> Anexeí, ao final deste trabalho, uma cópia do documento oficial que explica detalhadamente o Programa.

da carga horária. Em alguns setores, conseguimos a dispensa de apenas seis horas semanais, o que resultou em uma readequação curricular. De conteúdos mínimos passamos a trabalhar com os essenciais. E, dentre as discussões que tivemos com os professores, uma das mais difíceis foi convencê-los de que o trabalho com o texto literário é essencial. Uma de nossas primeiras providências, foi a criação de um sistema de sacolas de livros de literatura que deveriam rodar pelas turmas. E aí começaram meus problemas: que tipo de livros iríamos comprar? Bem, são alunos adultos, porém que não sabem ler, ou lêem muito mal, muitos nem sabem o que é um romance. E nossas sacolas se compuseram somente com títulos da chamada literatura infanto-juvenil.

Mas a dúvida me acompanhava: será que é isso mesmo que esses adultos gostariam de ler? O que esses livros têm a dizer a eles? Por que não incluímos outros autores da chamada literatura para adultos nas sacolas? Afinal, qual é mesmo a diferença entre uma e outra literatura?

Enquanto isso, as sacolas estavam rodando pelas salas, os professores reclamavam da falta de tempo para o trabalho com os conteúdos essenciais e que por isso a leitura dos livros ia ficando sempre para a próxima semana.

Paralelamente ao trabalho de coordenação, assumi uma turma de funcionários da URBS - setor da Prefeitura responsável pelo transporte coletivo. Eram dez alunos: zeladoras da rodoviária e dos terminais de ônibus, entregadores de vale-transporte, encarregados da manutenção. Alguns sabiam ler e outros nem desenhavam o nome. Tínhamos seis horas semanais de aula, depois do expediente. Para ir à escola, estes funcionários eram dispensados uma hora antes. Vinham de todos os cantos da cidade,

cansados, obviamente, como acontece com a maioria dos alunos dos cursos noturnos. E lá estava eu, com os conteúdos essenciais. E a sacola de livros.

Na primeira vez que peguei um livro para ler a eles, recebi o mesmo tipo de rejeição com a qual as professoras do Projeto me recebiam: não dá tempo, professora, temos que aprender a ler, a escrever, a contar, fora a Geografia, a História, as Ciências. “Eu é quem sei do tempo”, foi o que respondi. E li uma crônica de Stanislaw Ponte Preta. Todos riram muito.

Num outro dia, começamos a conversar sobre as experiências escolares que cada um ali já havia passado. No meio da conversa, convidei Sylvia Orthof para contar a história de Pedrocá, e li **Um pipi choveu aqui**. Todos riram muito, de novo, e a conversa ficou mais interessante ainda porque cada um se lembrava de uma história mais escabrosa do que a outra.

Assistimos um filme: **A hora da estrela**. contei que aquela história fora retirada de um livro de Clarice Lispector. E todos se emocionaram tanto com Macabéa, que me pediram para ler o livro para eles, um pouco a cada dia. Foi o que eu fiz, e a cada dia eles queriam um trecho maior. Todos choramos quando Macabéa “disse bem pronunciado e claro: \_ Quanto ao futuro.”

E os livros foram saindo da sacola. Um, acabava a lição e ia lá aproveitar o tempo para *treinar a leitura*. Terminada a aula, pedia-me emprestado o livro para terminá-lo de ler em casa. Outro, pedia o livro emprestado porque queria ler a história do **Marcelo Marmelo Martelo** para o neto, tão travesso quanto a personagem de Ruth Rocha.

Entre livros que iam e vinham da sacola e as leituras orais em capítulos que eu ia fazendo a cada final de aula, entravam pelas aulas de Português poemas, contos, crônicas,



fábulas, e todo tipo de texto literário. Ou seja, eu estava construindo uma práxis pedagógica para o trabalho com a literatura a partir das leituras teóricas que vinha realizando, plasmadas em minha sala de aula. Foi então que resolvi não apenas registrar essa práxis, mas a partir desse registro explicitar o substrato teórico que me permitiu construí-la. Assim, da próxima vez que um professor questionasse a entrada da literatura em sua sala, eu poderia oferecer-lhe algumas respostas claras, argumentos consistentes, orientações metodológicas além de simplesmente entregar-lhe uma sacola de livros.

O texto que apresento aqui, é, portanto, o resultado dessa caminhada. Por isso, entram nele as mais diferentes vozes, desde teóricos da lingüística, psicologia, história até poetas. Foi a partir deles que pude compreender a importância do trabalho com o texto literário na educação de adultos. Por isso, leitor, não espere que meu texto separe em pequenas caixinhas o que é reflexão teórica, quais são as sugestões metodológicas, e dentro destas o que dizer ou não dizer ao aluno. Posso lhe adiantar que o fio condutor de toda a discussão é a *intertextualidade*. Por isso é também a partir de uma rede de textos que vão se enredando e enredando o leitor que minha proposta para o trabalho com o texto literário irá se construir. Nessa rede, Alfredo Bosi, Alvarenga e Ranchinho e Chico Buarque estarão lado a lado para que possamos refletir sobre a cultura popular, por exemplo. Obviamente não estou indicando o texto de Bosi para o aluno, mas certamente a música popular, além de permitir a reflexão teórica sobre a questão, é fonte para diversas propostas a serem desenvolvidas com o aluno. Ou seja, há um entrelaçamento entre a delimitação teórica, a reflexão mais aprofundada que quero fazer com você, leitor, e um possível encaminhamento metodológico a ser dado ao aluno. Por isso, em nenhum

momento tenho a pretensão de que as sugestões metodológicas que estarei dando sejam tomadas como um receituário.

Quanto à seleção dos textos, o critério que utilizei foi o que considero o mais seguro: escolhi aqueles que me emocionam e os quais quero compartilhar. Acredito, como Daniel Pennac, que a lugar nenhum chega a súplica do professor de que “é preciso ler, é preciso ler. E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”<sup>3</sup> A análise que faço desses textos possui um aprofundamento a nível do professor, que tendo clareza dos principais aspectos de cada texto, precisa fazer os recortes necessários e adequar a linguagem no trabalho com o aluno. Em relação às indicações de possíveis exercícios destinados aos alunos, eles têm o objetivo de apresentar uma proposta que possa superar os encaminhamentos utilitaristas que normalmente têm sido dados aos textos literários, mas em nenhum momento fechar uma única abordagem para o texto. Tenho a preocupação, sim, de que eles possam servir como paradigmas para a reflexão de outros textos literários que porventura você queira compartilhar com seus alunos.

Incluí algumas produções escritas de meus alunos da URBS a fim de apresentar o resultado de algumas das atividades que estarei sugerindo para o trabalho com o texto literário. Apresento esses textos tal e qual foram escritos, sem correções, porque não cabe, aqui, discutir de que forma encaminhei o trabalho de reescrita. Considero que essa produção dos alunos é importante porque permite reforçar a questão de que a leitura e a escrita precisam caminhar juntas, pois para produzir textos o sujeito toma por base suas leituras e através da escrita lhe é possível experimentar novas formas de dizer, repensar a

---

<sup>3</sup> PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 80.

realidade, distanciar-se dela e teorizá-la. Além disso, os textos apresentados permitem perceber como os recursos estéticos discutidos nos textos estudados foram sendo incorporados à escrita de cada aluno.

No **primeiro capítulo**, teço algumas considerações a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná. Não as aprofundo porque esse não é o objetivo desse trabalho, mas elas são necessárias na medida em que essa educação sempre foi motivo de muita discussão e pouco investimento. Além disso porque pode parecer utópico e até mesmo improcedente a preocupação com esse nível de ensino. Improcedente porque, para muitos, o nascedouro do problema é que deve ser atacado - o ensino básico de crianças - mesmo porque, para esses muitos, *o adulto já está perdido mesmo e bem ou mal já se enquadrou no mercado de trabalho*. Utópico porque, apesar dos discursos calorosos, os recursos destinados a essa área explicitam seu papel secundário nos planos de investimento político.

Entretanto, é exatamente essa velha/nova utopia que mobilizou meus esforços para que este texto se efetivasse. Estar frente a frente da dura realidade na qual está submetido o adulto analfabeto - sempre tratado como cidadão de segunda classe - obriga a quem tem condições de interferir a não apenas fazê-lo, mas de socializar aquilo que pôde construir.

No **segundo capítulo** tratarei especificamente da alfabetização. Isso porque na maioria das vezes os jovens e adultos que entram na escola ou em qualquer outra instituição buscando a escolarização possuem os mais diferentes níveis de domínio da linguagem escrita. Muitos dizem que sabem escrever mas apenas desenham o nome e reconhecem algumas palavras através de uma leitura que podemos chamar de ideogramática. Alfabetizar, então, será tarefa de qualquer professor que esteja atuando

com jovens e adultos, e é preciso delimitar o que é linguagem e como o sujeito dela se apropria, pois esse entendimento é que determina desde os textos a serem trabalhados até que encaminhamento será dado a esses textos.

O **capítulo três** apresenta a questão do trabalho com a oralidade. Isso porque o aluno adulto estará revelando toda a sua história - que é a sua história de classe - através das narrativas que conhece (lendas, *causos*, anedotas, provérbios, fábulas, contos de encantamento, textos bíblicos, entre outros) assim como as cantigas que ouve desde a sua infância até as que circulam pelas rádios. São coisas que ouviu contar, coisas que gosta de contar, expressando-se em uma variedade lingüística que é muito diferente da norma-padrão. E, se o professor não compreender a importância dessa cultura oral - que é quase sempre pejorativamente chamada de popular - acabará por assumir uma posição preconceituosa e excludente. E, excluído, o aluno adulto já foi muitas vezes, tanto é assim que ele está aí, analfabeto.

Passo a discutir como encaminhar o trabalho com o texto literário com adultos que ainda não dominam a leitura e a escrita, ou seja, que ainda estão em processo de alfabetização no **capítulo quatro**. Senti necessidade de tratar especificamente desse aspecto na medida em que normalmente o professor, por não entender que é lendo que o sujeito aprende a ler, adia a leitura dos textos literários para o momento em que o aluno possa ser considerado alfabetizado. Neste capítulo, a concepção de alfabetização estará sendo retomada através da análise que farei de textos literários que geralmente são indicados para alunos em alfabetização e que podem servir como exemplos que explicitam uma forma recente de leitura utilitária: textos que se propõem a permitir a decifração. Tratei separadamente de poemas e narrativas apenas por uma questão didática pois,

basicamente, os recursos utilizados num e noutro gênero são os mesmos. Penso, porém, que refletir primeiro um e depois o outro garantiu que eu os tenha abordado em sua especificidade e que alguns tópicos comuns tenham sido reforçados.

O **capítulo cinco** apresenta uma reflexão sobre a necessidade do trabalho com diferentes discursos, pois será através do confronto entre eles que o aluno poderá estabelecer semelhanças e diferenças podendo então construir e reconstruir conceitos sobre a especificidade de cada um. Primeiramente, apresento uma sugestão de trabalho que tem como tema central a poesia. Selecionei diversos textos sobre este assunto - textos poéticos e informativos - que procuram explicitar ao aluno as características próprias do texto poético. Já o trabalho com as narrativas está subdividido em provérbios, fábulas e contos. Outra característica deste capítulo é o fato de que procurei selecionar textos que fossem se relacionando-se entre si a fim de que o aluno pudesse vivenciar a intertextualidade.

Em **Ao leitor, as bananas**, quero contar mais uma parte dessa história que se iniciou lá pelos idos de 1990 e que não tem data marcada para terminar.

É assim, sem medo de compartilhar a construção dessa proposta de trabalho para com o texto literário com jovens e adultos, que construí este texto. Sei, como Angela Kleiman, que ler é um processo ativo, “é uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas certamente não explica tudo o que seria possível explicitar.”<sup>4</sup> Por isso, sem medo, quero acompanhar Betinho e quero que você nos acompanhe na construção de uma nova educação “que busque ao fim de cada

---

<sup>4</sup> KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989. p. 26-27.

atalho uma reta. Que busque em cada ponta de sofrimento uma alegria. Que busque em cada despedida o reencontro. O Brasil está aí para ser criado, recriado. Essa criação apenas começou.”<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> SOUZA, Herbert. **O poder transformador da cultura**. Artigo publicado na Folha de São Paulo, 20/9/93.

## I - O Haiti não é aqui? Ou algumas considerações sobre a escolarização do adulto

Segundo o Censo de 1991<sup>6</sup>, cerca de 22,51% da população brasileira é analfabeta, ou seja, são pelo menos 28 milhões de pessoas que não assinam nem o próprio nome<sup>7</sup>. Porém, quando o critério passa a ser o de *analfabetismo funcional* - que engloba todas as pessoas que não completaram as quatro primeiras séries do 1º grau - os dados do IBGE indicam que quase metade da população de mais de 10 anos de idade caminha para o terceiro milênio sem saber ler ou escrever um bilhete simples. Não é a toa que, segundo levantamento da Unicef realizado em 129 países, o Brasil encontra-se atrás da Somália, Etiópia e Haiti no que se refere à formação escolar básica. Ou seja, somos considerados os campeões mundiais na formação de “antidadãos”<sup>8</sup>.

Mesmo assim, aqueles que se dedicam ao trabalho com a educação de adultos se vêm obrigados a justificar sua ação, tanto no que se refere à opção pelo público a atender quanto em relação ao valor delegado às suas pesquisas. Argumentos de que o adulto já está perdido mesmo e devemos investir nas crianças são explicitados por aqueles que defendem verbas para a escola regular, ou estão implícitos no descaso governamental para com o Ensino Supletivo. Além disso, fica evidente *a falta de Ibope* para com as

---

<sup>6</sup> **Almanaque Abril** - CD-ROM. 2ª ed. São Paulo: Editora Abril, 1995.

<sup>7</sup> Dados questionáveis, pois o Pará apresentou superestimativas. A taxa de analfabetismo por região é a seguinte: 38% no Nordeste; 17% no Centro-Oeste; 13% no Norte; 12% no Sudeste; 12% no Sul. ( Indifolha, 21/1/94 ).

<sup>8</sup> SANTOS, Mário Vitor. **Folha de São Paulo**. Caderno Especial, A-1, 31/07/94.

pesquisas acadêmicas nessa área, pois elas são poucas e de difícil acesso<sup>9</sup>. Contraditoriamente, todos sabem também que não há nenhuma sociedade urbana que tenha se democratizado sem que a maioria de sua população pudesse ter acesso à escrita. Então, é necessário alfabetizar a população adulta desse país ao mesmo tempo em que devem ser criadas condições para que as crianças de hoje não se tornem os analfabetos de amanhã. Para isso, é importante que os adultos com os quais a criança convive reconheçam a importância e necessidade da escrita em suas relações sociais, caso contrário, mais uma vez estaremos simplesmente impondo a aprendizagem de um conteúdo que parece não ter sentido algum<sup>10</sup>. Isso vale para qualquer sujeito a se alfabetizar, pois “as aspirações dos alfabetizandos variam de acordo com suas diferenças de idade, de classe social, de grupo étnico, mas também de acordo com as relações de classe próprias de cada momento histórico”<sup>11</sup>, o que torna necessário se encontrarem estratégias que possibilitem a construção de um contexto psicológico e sócio-cultural e conseqüentemente de novas atitudes frente à escrita.

Não é o objetivo deste trabalho apresentar um histórico de como o trabalho com adultos foi sendo concebido no Brasil. Porém, é interessante ressaltar que a Educação de Adultos enquanto meta específica surge apenas no período do Estado Novo após a constatação pelo Censo de 1940 de que 55% da população brasileira acima dos dezoito anos era analfabeta. A partir daí, inúmeros projetos governamentais ou não

---

<sup>9</sup> Segundo a pesquisa realizada pelo CEDI (publicada em RIBEIRO, Vera Maria Masargão et al. In: **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. Ed. Papirus: São Paulo, Campinas, 1992) 48% dos estudos sobre de Educação de Adultos é composto por dissertações, teses e relatórios não publicados, constituindo-se em produtos de difícil circulação entre o professorado que atua nesse nível de ensino.

<sup>10</sup> Sobre o assunto, ver MATÊNCIO, Maria de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Mercado de Letras - Editora Autores Associados, 1994, Cap. 2.

<sup>11</sup> GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p.45. (Coleção Texto e Linguagem).



governamentais foram sendo implantados no país<sup>12</sup>. Em 1971, através da Lei Federal 5692<sup>13</sup>, foi criado o Ensino Supletivo, tal como o conhecemos atualmente, que visa transmitir os conhecimentos da escola formal, na metade do tempo, para pessoas que trabalham e freqüentam a escola geralmente à noite. O Departamento de Ensino Supletivo, instalado pelo MEC, em 1973, teve como pano de fundo um projeto desenvolvimentista através do qual privilegiou-se o ensino técnico como forma de potencializar o trabalho. Através do Acordo MEC/USAID<sup>14</sup>, a escola passou a ter uma profunda vinculação com as necessidades do mercado de trabalho. Alicerçada numa tendência pedagógica essencialmente tecnicista, em 1974, o MEC criou os Centros de Estudos Supletivos, baseados no ensino à distância.

No Paraná, o 1º CES foi implantado em 1980 mantendo os mesmos moldes tecnicistas do projeto original. Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná oferece algumas formas de atendimento ao aluno adulto, como por exemplo, os **exames de equivalência**; o **ensino supletivo seriado**; o **CES** - Centros de Ensino Supletivo e **NAES** - Núcleos Avançados de Ensino Supletivo, que têm freqüência livre e atendimento personalizado. As escolas seriadas de supletivo funcionam nas escolas de ensino regular, e, para efeitos legais, a clientela supletiva é computada no conjunto da escola com relação à

---

<sup>12</sup> Como exemplos é possível citar: na década de 40 o governo implantou programas de alfabetização em massa; no início da década de 60, João Goulart inaugura a Rádio Educação, os CPCs desenvolveram uma série de projetos não-governamentais, a prefeitura de Natal implantou o projeto “De pé no chão se aprende a ler”, enquanto em Recife a prefeitura também implantava o projeto “Movimento de Cultura Popular” (movimentos baseados no chamado “método Paulo Freire”) - iniciativas abortadas com o Golpe de 64; em 66 temos a Cruzada ABC, promovida pelo Acordo MEC/USAID; nos anos 70 foi implantado o Mobral; na década de 80 o governo federal implantou o Projeto Educar. Além disso, são inúmeros os programas de educação popular desenvolvidos por sindicatos, empresas, associações de bairro e pela Igreja.

<sup>13</sup> O capítulo IV, artigo 24, estabelece a seguinte finalidade para a função suplência: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído em idade própria.” Ou seja, a partir dos quinze anos o sujeito pode freqüentar o supletivo.

<sup>14</sup> Articulação entre o sistema de ensino e a internacionalização da economia.

classificação do porte do estabelecimento em que se encontra. No entanto, a distribuição do pessoal, por turno, na escola, privilegia o atendimento ao ensino regular. Resulta daí o completo abandono das classes supletivas no que se refere à biblioteca, laboratório, secretaria, supervisão, serviços de limpeza, acesso ao material de apoio, etc. Ou seja, se a educação como um todo padece da falta de recursos financeiros, no ensino supletivo a miséria é quase absoluta. Além disso, os professores que atuam nas classes supletivas, via de regra, são os mesmos que atuam no ensino regular.

Apesar desses complicadores que caracterizam o ensino de jovens e adultos, o Estado do Paraná possui um Currículo Básico que institui os conteúdos mínimos a serem trabalhados tanto no ensino regular como no de jovens e adultos. Este Currículo acaba se tornando a base de discussão não só das escolas vinculadas ao Estado como também passa a ser o referencial para outras instituições que trabalham com a educação. O Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná, de 1990, aponta para o trabalho com uma proposta sóciointeracionista de linguagem, pela a qual a prática de leitura e a produção de textos são a base do ensino de língua portuguesa. Neste sentido, os professores que atuam com educação de adultos em instituições governamentais ou não, já vêm, de certa forma, discutindo uma prática na qual o texto - inclusive o literário - é o núcleo do trabalho em Língua Portuguesa. Por isso, cada vez mais os livros de literatura aparecem como uma necessidade ao professor de adultos, com o agravante de que ele lança mão basicamente do acervo do ensino regular e trabalha a partir das informações que possui sobre o trabalho com a criança.

Nesta tentativa de adequação, muitas vezes as discussões sobre o ensino de adultos vêm a reboque das reflexões sobre o ensino de crianças, numa tentativa de adaptação de

métodos e recursos de ensino. Desconsidera-se, por exemplo, que o sujeito adulto possui uma experiência acumulada sob diferentes situações - temporais, geográficas, lingüísticas - que são bastante diferentes das infantis, e destina-se a ele as sobras do ensino regular (não só no que diz respeito ao material a ser utilizado com ele mas nas próprias reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem).

O fato é que os adultos analfabetos ou vêm procurando a escola e demais instituições que se proponham a alfabetizá-lo ou são procurados por elas, que, baseadas nas discussões já trilhadas pela lingüística, psicologia e pedagogia no que se refere à educação da criança, procuram atendê-lo lançando mão de todos os recursos disponíveis, nem sempre adequados às suas necessidades específicas.

Frente a uma situação tão caótica, o trabalho com o texto literário pode parecer secundário. Afinal, que motivos levam alguém a tratar desta forma de linguagem no ensino de jovens e adultos?

A resposta, a princípio simples - uma vez que ter acesso a todos os bens culturais é direito de todo cidadão - se complica e acaba por envolver questões educacionais, políticas, estéticas e lingüísticas. Isso porque não há como pensar a superação do analfabetismo sem passar pelo trabalho escolar; não há como pensar a escola fora de um contexto político-social, e não há, enfim, como pensar a apropriação da escrita sem ter clara qual a concepção que orientará a compreensão do que é e como se aprende a linguagem. Por isso, essas questões estarão perpassando toda esta dissertação, explícita ou implicitamente.

E, como o encaminhamento metodológico a ser dado ao texto na alfabetização possui especificidades próprias, é necessário deixar a área bem limpa e claros os

pressupostos a partir dos quais estarei compreendendo o que é a linguagem e como dela o sujeito se apropria antes de tratar especificamente do trabalho com o texto literário.

## II- Alfabetização

Normalmente, o professor sente-se impedido de trabalhar com o texto literário por considerar o sujeito que ainda não lê e escreve com autonomia um *pré-leitor*.

O que desejo questionar é exatamente essa divisão escolar entre *pré-leitores* e *leitores*, pois ela é sustentada por uma concepção de linguagem que desconsidera a constituição histórica e social dos sujeitos e suas linguagens.

Tradicionalmente, a escola trabalha com uma linguagem formal e artificial tendo em vista, basicamente, a memorização e decodificação de formas e regras que ressaltam quase que exclusivamente o aspecto material da linguagem (seu código) em detrimento do sentido. É por isso que qualquer palavra pode ser usada em qualquer época para alfabetizar, desde que se constitua pelas chamadas sílabas simples (compostas por uma consoante e uma vogal).

De outra maneira, compreendendo a linguagem enquanto ato de significação, é preciso entender que as diferentes línguas das mais diferentes sociedades são resultado do trabalho de seus falantes em processos de interlocução. Assim sendo, pode-se entender a linguagem enquanto histórica na medida em que se compreende seu movimento constitutivo. Além disso, é necessário compreender que os sujeitos se constituem enquanto tais na medida em que interagem com outros sujeitos, de tal forma que a consciência e o conhecimento são produzidos nesse espaço de interlocução, sendo a

linguagem a condição para a apreensão de conceitos pelos quais o homem pode compreender o mundo e nele interagir. Em outras palavras, a linguagem é histórica e social porque se dá num processo de interlocução do “sujeito e dos outros sujeitos e é para os outros sujeitos e com outros que ela se constitui”<sup>15</sup>. Há na linguagem, portanto, uma permanente disponibilidade para a mudança, e a flexibilidade, assim como a variedade, são suas constitutivas.

Nessa perspectiva, a linguagem é sempre significação, ou seja, possui uma dimensão discursiva não podendo ser tomada somente como um código a ser decifrado. Por isso não é possível deslocar a linguagem do jogo das relações sociais, pois é somente aí que a significação acontece, segundo Bakhtin, como uma “faísca elétrica”<sup>16</sup> que só se produz quando há contato entre dois pólos. Assim, a aprendizagem da linguagem - oral ou escrita - só é possível na *interação* estabelecida na sala de aula entre alunos/alunos, alunos/professor/alunos a partir de textos também nascidos na prática social. Esta concepção de alfabetização pode ficar mais clara se comparada a outras maneiras pelas quais a alfabetização vem sendo entendida na escola, seja ela de ensino regular ou de ensino de jovens e adultos.

Duas idéias transitam *ad aeternum* como formas inquestionáveis de se compreender a alfabetização, como se fosse possível apenas mudar de estratégias sem se questionarem os conceitos que as sustentam<sup>17</sup>. Vejamos:

---

<sup>15</sup> Sobre o assunto é interessante ler, especialmente, o Capítulo 1 de: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

<sup>16</sup> Estarei tomando como base para a compreensão da linguagem o texto: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

<sup>17</sup> É possível que o professor não seja capaz de explicar teoricamente sua opção metodológica por desconhecer a concepção teórica que a sustenta, mas ele incorporou as concepções que sustentam os livros didáticos. Por exemplo, mesmo que não faça uso da cartilha para alfabetizar, é comum que, acreditando que a linguagem escrita é aprendida através da memorização primeiro de sílabas chamadas simples para as ditas complexas, as atividades por ele organizadas se estruturam a partir de uma concepção ora mais tradicional, ora mais espontaneísta, mas

a) estar alfabetizado significa dominar o código alfabético e ser capaz de ler estabelecendo a relação letra/som a partir do trabalho sistemático com a decodificação (concepção centrada no código, o que acaba determinando passos rígidos a serem seguidos pelo professor);

b) estar alfabetizado significa dominar a leitura e a escrita de acordo com as possibilidades de cada sujeito (concepção centrada no aluno, o que resulta num certo espontaneísmo na prática do professor).

Dessas duas compreensões em relação à alfabetização decorrem opções metodológicas aparentemente diferenciadas: de um lado, uma postura rígida em relação ao método utilizado, e o aluno sendo considerado como passivo no processo de aprender a escrita. E mais, a restrição da linguagem quase que exclusivamente à sua dimensão material, de tal forma que qualquer segmento linguístico é pretexto para aprender a decodificar letras ou sílabas. De outro lado, uma postura menos diretiva do professor, na medida em que considera-se necessário respeitar a maturação biológica, interesse ou esforço (dados por uma história pessoal em relação à escrita). Não há, nesse caso, uma intervenção rígida do professor, e cada aluno pode estar explicitando de formas diferentes seu processo de aquisição da escrita, cabendo ao professor compreender e aceitar essas diferenças como naturais a cada aluno. Mesmo nessa visão mais espontaneísta, o núcleo do trabalho na alfabetização continua sendo a dimensão material da língua, muitas vezes travestida de historietas e metáforas linguísticas: o “v” é o *chifre do boi*, o “b” é o *amigo* do “a, e, i, o u”, e tantos outros exemplos. O texto surge com mais frequência, porém sua função é basicamente servir de pretexto para a seleção de frases ou palavras chaves que

---

sempre com pitadas tecnicistas. Ou seja, há o aperfeiçoamento de métodos já existentes, mas dificilmente o abandono de práticas que tomam a leitura como decifração.

têm como função a explicitação de letras ou sílabas. E o aluno novamente parece imobilizado, recebendo homeopaticamente informações sobre a escrita, se enredando naquilo que já conhece por falta de uma intervenção mais incisiva.

Há, certamente, entre essas duas concepções de alfabetização, alguns elementos opostos. Porém, podemos perceber que ambas tomam a linguagem escrita a ser trabalhada na alfabetização basicamente no que tange à relação letra/som, através de um “conjunto esquisofrênico de palavras”<sup>18</sup> deixando de lado a sua dimensão discursiva. Além disso, ambas colocam a memorização como condição para o domínio do código, em detrimento da reflexão. E, pensar o texto literário nessas perspectivas é, no mínimo, cometer uma *heresia pedagógica*. É nesse mundo onde *o boi baba* e *a vaca do Davi come cocada* que sobrevive o *pré-leitor*, capaz de decifrar segmentos linguísticos (sílabas, palavras, frases) e incapaz de se apropriar de um texto no qual entrem em funcionamento todos os recursos disponíveis para a escrita, incapaz de compreender que um texto se compõe de elementos que ultrapassam os sinais gráficos ou a mera organização sintática. Esse eterno *pré-leitor* não se dará conta em suas decifrações de que os textos são produzidos, efetivamente, em situações de interação tendo alguma finalidade e dirigidos a um interlocutor determinado - o que procuramos desvendar quando lemos. Não será capaz de perceber que o texto se caracteriza por possuir *unidade temática* (uma ou mais idéias interligadas nas frases ou parágrafos) e *unidade estrutural* (muito mais do que simples segmentos linguísticos, mas ambigüidades, ironias, jogos de palavras, elipses, diferentes vozes ora no discurso direto ora no indireto, etc).

---

<sup>18</sup> FERREIRO, Emilia. *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 8.



Começa a apontar aqui a questão nuclear a ser discutida: se o *leitor* que queremos formar é diferente desse eterno *pré-leitor*, se queremos um sujeito que lê o dito e o implícito e é capaz de se posicionar criticamente frente aquilo que lê, reconhecendo no texto uma determinada cosmovisão, é necessário questionar conceitos já cristalizados na escola, pois, “os parâmetros empregados na avaliação de saber-decifrar não têm vez no saber-ler”<sup>19</sup>.

Inicialmente, é preciso ter claro que a leitura é a relação (mediada ou não) que se estabelece entre o leitor e o texto escrito na qual o leitor atribui sentidos ao texto na medida em que lê. Para isso, ele utiliza o que já conhece e também lança hipóteses a respeito do que irá ler, procurando confirmá-las ou descobrindo que eram impróprias. É preciso entender também a apropriação da escrita como um processo ativo e reflexivo no qual o alfabetizando extrai “significados dos estímulos disponíveis”<sup>20</sup>.

Assim, será através de textos procedentes da prática social, plenos de múltiplos significados que possibilitem diferentes indagações que estaremos oportunizando a apropriação da linguagem escrita e a formação do leitor. Caberá ao professor a mediação desses textos, afinal, a apropriação de qualquer conhecimento (do artístico, inclusive) é “construída na interação entre sujeito-objeto e (de que) essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada”<sup>21</sup>.

Sob esta perspectiva, qualquer texto pode ser *lido*<sup>22</sup> por qualquer leitor, desde que haja um sujeito letrado disposto a mediar a relação leitor/texto com competência suficiente

---

<sup>19</sup> FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994. p. 5.

<sup>20</sup> SMOLKA, Ana Luisa. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 12.

<sup>21</sup> SMOLKA, Ana Luisa. op. cit. p. 12.

<sup>22</sup> No início da alfabetização, o aluno *lerá* quase sempre através da voz do professor, ou seja, estarei considerando uma forma de leitura a **vocalização** que um sujeito letrado faz de um texto escrito e que é acompanhada por um sujeito não alfabetizado.

para direcioná-la de forma diferente de acordo com as necessidades linguísticas apresentadas.

O princípio básico nessa mediação é de que existem diferentes possibilidades de leitura assim como diferentes formas de compreensão para um mesmo texto. Tanto num caso como no outro, o professor precisa identificar o que o aluno é capaz de fazer sozinho, auxiliando-o naquilo que ainda não domina com autonomia. Assim, os limites de compreensão do aluno não são impostos previamente pelo professor a partir de teorias pedagógicas ou psicológicas que têm como pressuposto básico a idéia de maturação. De outro modo, a reflexão aqui proposta, está partindo dos pressupostos apresentados pelo pesquisador russo Vygotsky<sup>23</sup>, segundo o qual a aprendizagem acontece na interação social. Além disso, na apropriação do conhecimento temos três momentos, que de forma bem sucinta podem ser assim apresentados:

- a) *nível de desenvolvimento potencial*, ou seja, caracteriza aquilo que o sujeito é capaz de fazer a partir de seu instrumental biológico;
- b) *zona de desenvolvimento proximal*, o que o sujeito é capaz de realizar com a ajuda alheia, para posteriormente fazer sozinho;
- c) *nível de desenvolvimento real*, caracterizada por aquilo que o sujeito passa a fazer com autonomia em sua vida cotidiana.

Neste sentido, é necessário que os alunos em alfabetização possam se relacionar com os textos como se já fossem capaz de lê-los, pois é exatamente no desequilíbrio dado por essa situação (na zona de desenvolvimento proximal) que o aprendizado pode acontecer.

---

<sup>23</sup> A concepção de aprendizagem como fruto da interação social, é uma contribuição da psicologia soviética. Luria e Leontiev são outros dois grandes pesquisadores dessa chamada psicologia social.

No que se refere ao desenvolvimento gradativo do domínio da linguagem escrita, a psicolinguística vygotskiana supõe a origem de funções mentais superiores (tais como a memória, a atenção, a percepção e a linguagem) se dá do nível *interpsicológico* para depois passar ao nível *intrapsicológico*, o que supõe a *internalização*. Por isso a linguagem deve ser praticada socialmente, numa atividade da qual participam alunos e professores, pois somente nessa interação será contemplada a sua dimensão discursiva. Desse modo, o domínio da linguagem será tecido nas relações sociais, e será através de uma relação dialógica que o professor poderá conduzir o aluno a construir e reconstruir o saber, intervindo no momento certo, num trabalho de trocas recíprocas nas quais as relações interpessoais e de interlocução são muito mais do que fazer tarefas escolares, chegando a ser um emaranhado da própria vida de cada um.

Há, nesse sentido, que se clarear ainda mais como o sujeito aprende e para que aprende. Uma forma de compreendê-lo é considerá-lo como passivo na apreensão dos conteúdos explicados pelo professor, utilizando, principalmente, sua capacidade de memorização. Outra maneira bem distinta dessa, a qual subjaz a concepção sócio-interacionista aqui assumida, é compreender que a escola trabalha com sujeitos concretos, isto é, sociais e históricos. Nesse sentido, é impossível conceber um ensino uniforme e uniformizante, baseado em exercícios e formulações únicas que serão apreendidos de maneira também única pelos alunos.

Na medida em que compreendemos o homem como construído historicamente, caem por terra teorias exclusivamente biológicas. Dizer que o homem é histórico e social significa dizer que sua mente se origina na sociedade, e, portanto, o encaminhamento metodológico que daremos aos diferentes conteúdos a serem trabalhados na escola não

podem tomar o sujeito independente do seu contexto social. Nesta perspectiva, o pressuposto básico é o próprio movimento constitutivo do homem, movimento que se dá pelo trabalho. É na medida em que o homem interage com outros homens que sua consciência e seu conhecimento do mundo, são produzidos. A. R. Luria<sup>24</sup> observou, em uma comunidade do Uzbequistão, de que forma a apropriação de conteúdos diferentes daqueles da prática social da região eram compreendidos a partir dos referenciais daquelas pessoas e de que forma essa apropriação modificava a compreensão do seu cotidiano. Procurando compreender o funcionamento do pensamento classificatório, Luria realizou sua pesquisa com dois grupos:

- a) um, de analfabetos que viviam em vilas rurais;
- b) outro, de sujeitos já envolvidos na vida urbana e com alguma escolarização.

Ele percebeu que o primeiro grupo realizava classificações de maneira idiossincrática. Somente a classificação baseada na experiência parecia adequada, e um atributo isolado de um conjunto servia para generalizações. Em relação à compreensão de silogismos, Luria constatou que os sujeitos desse grupo não eram capazes de perceber a relação lógica entre suas partes, tomando cada sentença isoladamente. A premissa dada era, via de regra, ignorada e substituída por um fato do próprio conhecimento prático. Já os sujeitos do segundo grupo misturavam modos teóricos e práticos de generalizações, sendo capazes de acompanhar a lógica dos silogismos independente de sua correlação com sua experiência concreta. Neste sentido, é possível dizer que a função primária da linguagem muda na medida em que aumenta a experiência escolar, e a linguagem deixa de

---

<sup>24</sup> Apesar das polêmicas que até hoje suscita ( O Capítulo 3 de FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, apresenta uma boa síntese das mais relevantes ), essa pesquisa realizada na Ásia Central nos anos de 1931 e 1932, apresenta alguns dados interessantes para a compreensão da vinculação entre pensamento e linguagem e aponta algumas questões importantes para a reflexão sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

ser apenas codificadora do mundo e passa a ser a própria forma pela qual o sujeito procura estabelecer inter-relações entre as coisas do mundo. Dessa forma, segundo o pesquisador russo, ocorrem mudanças nas formas práticas de atividades, reorganizadas a partir da escolarização. O sujeito deixa de ter uma relação apenas empírica com a realidade, e pode, a partir da palavra, construir generalizações e abstrações.

Não se trata de valorar uma ou outra forma de pensamento. Interessa sim o fato de que numa sociedade urbana e letrada dominar a linguagem escrita significa obter formas de pensamento que podem possibilitar uma melhor compreensão das complexas relações nela estabelecidas. Não se trata, ao contrário, de querer justificar o confinamento do homem do campo a uma cultura que aparentemente dá conta de sua realidade. Afinal, a questão não é meramente geográfica, mas temporal, na medida em que hoje a distinção entre zona rural e urbana é cada vez mais tênue, e um novo paradigma se estabelece: as relações capitalistas e a modernidade exigem também do trabalhador rural a capacitação técnica e intelectual que passa, necessariamente pela sua capacidade de ler e escrever.

O pressuposto básico dessa pesquisa (de que o pensamento possui bases sociais e não meramente biológicas) nos revela a necessidade de não perdermos de vista o sujeito concreto com o qual iremos trabalhar. A partir disso, passa a ser impossível querer destinar ao aluno adulto o mesmo encaminhamento metodológico destinado à criança, desconsiderando sua história de vida. Afinal, o adulto não domina apenas uma parte do mundo - a dos conteúdos escolares - mas é capaz de transitar nessa sociedade utilizando outros referenciais. Possibilitar-lhe entrar no universo letrado, significa colocar em suas mãos os instrumentos próprios dessa sociedade (sem negar os que ele já possui). Significa

ampliar sua forma de pensar e se relacionar com um mundo cada vez mais mediado pela escrita.

Alguns exemplos podem clarear essa reflexão. No caso dos conteúdos matemáticos é possível perceber como não ter acesso à formalização escolar não significa a impossibilidade de agir no mundo urbano. A grande maioria de pedreiros desse país (assim como de outros trabalhadores braçais) é composta por analfabetos - geralmente migrantes que se submetem a subempregos por baixíssimos salários. As formas pelas quais esses sujeitos chegam a calcular perímetros, ângulos, vigamentos, pode ser mais empírica do que a forma escolar - através da qual a abstração e utilização de fórmulas permitirá uma maior rapidez na obtenção do resultado - mas a possibilidade de construir casas, muros, etc., existe independente do conhecimento sistematizado e trabalhado pela escola. Outro exemplo é em relação às formas pelas quais um sujeito analfabeto transita num mundo absolutamente letrado. Seus referenciais serão sempre relacionados a elementos concretos, como no caso da busca de um endereço, por exemplo, poderão ser árvores, postes, cores, etc. Há, aí, evidentemente, uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática, e que num outro contexto social dariam conta da totalidade das relações que poderiam ser estabelecidas. Porém, é certo que no tipo de organização na qual esse sujeito está inserido, essa estratégia empírica se mostra insuficiente.

O crítico alemão Enzwenberger, em seu livro **Mediocridade e Loucura**, no capítulo intitulado **Elogio ao analfabetismo**, ressalta que o adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita (e talvez justamente por isso), possui algumas qualidades: uma memória extremamente desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Este mesmo autor afirma que a

literatura é uma invenção do analfabeto, criador dos mitos e canções de ninar, dos contos de fadas, das orações, das charadas, de tal forma que “sem a transmissão oral não haveria poesia, e sem os analfabetos não haveria livros”<sup>25</sup>. Apesar disso, é comum, na grande maioria das propostas escolares para o trabalho literário com o adulto, a preocupação com uma seleção bibliográfica segundo critérios de adequação etária. Toma-se um sujeito ideal - a criança, jovem ou adulto - e a ele corresponderiam textos também ideais - tanto a nível linguístico como temático. Nessa *abstração pedagógica* são extirpadas não só a própria história do sujeito enquanto síntese social como também sua história enquanto leitor. E, se em relação à criança essa forma de compreender o sujeito se mostra surrealista<sup>26</sup>, no que se refere ao adulto, é absurda. Como estabelecer uma faixa etária para o aluno adulto? Dos quinze aos dezoito? Dos dezoitos aos trinta? Dos trinta aos setenta anos? Talvez decretar um *latifúndio etário* resolvesse a dúvida em onde enquadrar esse ou aquele sujeito. Trata-se, porém, de uma mudança radical de concepção de sujeito e aprendizagem. Se estamos considerando o sujeito histórico e social e que a aprendizagem só acontece na interação social, nossa reflexão passará por outras questões, tais como:

I - qual é a história de leitor de cada um dos alunos? Que tipo de textos lêem sozinhos e quais necessitam da mediação do outro para compreender?

II - que textos podem ser considerados esteticamente bem realizados independente da sua extensão ou complexidade linguística?

<sup>25</sup> ENZEENBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e Loucura**. São Paulo: Ática, 1995. Capítulo 4.

<sup>26</sup> Mesmo as turmas de crianças são formadas por uma diversidade etária imensa. É possível encontrar alunos com 12, 13 anos em uma quarta série e que tiveram acesso a meia dúzia de livros. Da mesma maneira, podemos encontrar alunos também de 12, 13 anos em uma segunda série, porém com um bom número de livros lidos. Fatores como a evasão e a repetência escolar, a rotatividade de professores, a falta de uma proposta clara de educação proporcionam essa heterogeneidade que a maioria dos professores resiste em encarar.

III - de que forma a convivência com narrativas orais capacitou esse aluno a apreender com certa previsibilidade determinados recursos estéticos? Ou seja, qual a sua história de ouvir?

Por isso é preciso ter sempre presente o fato de que se o aluno adulto se aproxima da criança no que tange ao domínio incipiente da escrita, se distancia dela quando se trata da possibilidade de transitar pelo mundo e compreendê-lo. Afinal, ele possui estratégias de pensamento construídas na prática social que são diferentes das infantis. Assim, se as dificuldades textuais podem ser as mesmas, as referências extralinguísticas permitem ao adulto um maior número de interferências decorrentes desse seu conhecimento do mundo. Afinal, ler é um processo ativo que exige que o leitor faça uso de diversos conhecimentos prévios - linguístico, textual, de mundo.

Por isso, passarei a discutir o trabalho com a oralidade, pois mesmo não dominando a escrita, o sujeito que entra na escola (e especialmente o adulto) já possui um universo de leituras de textos orais construídas a partir de sua prática social que precisam estar sempre sendo resgatadas pelo professor.



### III - O trabalho com a oralidade

Uma característica bastante específica do aluno adulto é a de que ele normalmente chega a escola negando a sua própria cultura. Ele considera que fala errado, não sabe nada, é lerdo para aprender e que suas histórias não têm nada a ver com o espaço escolar. Isso ocorre não só pelo menosprezo que a sociedade em geral dedica aos pobres - sinônimo de analfabetos e de excluídos - assim como em virtude da própria história de marginalização desse sujeito em suas passagens pela escola. E, reverter essa certeza, que o aluno tem de que pouco vale sua história, é papel do professor, a quem cabe oferecer-lhe “condições para descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos de literatura”<sup>27</sup>. É preciso, portanto, possibilitar a cada aluno revelar a sua formação de leitor: que histórias conhece e de onde procedem tais histórias, ou seja, quais são as suas memórias de ouvinte. Possivelmente virá à tona toda uma tradição oral que freqüentemente é negligenciada pela escola, composta de *causos*, trovas, parlendas, histórias de cordel, músicas tocadas nas rádios ou por violeiros, narrativas veiculadas através da televisão, histórias da Bíblia que acompanham os cultos, lendas, canções de ninar, adivinhações, provérbios, fábulas, entre outras. Essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos necessários de serem resgatados, questionados e ampliados (em nenhum momento visando apenas substituí-los por outros) pelo professor enquanto

---

<sup>27</sup> ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p.49.

leitor mais experiente, capaz de fazer a vinculação entre o que já constitui experiência e gosto do aluno àquilo de novo que lhe será apresentado. Mesmo porque essa vivência pode conter um arsenal de informações em relação à construção de textos literários<sup>28</sup> que pode ser o ponto de partida para a leitura e discussão dos novos textos apresentados pelo professor, que “se esforça para coincidir com as experiências do aluno [enquanto este, por sua vez,] faz a experiência de que a cultura lhe é proposta e esclarece o sentido do que ele pensa e faz, do que ele pensava e fazia”<sup>29</sup>. Neste sentido, é necessário à escola reconhecer como produção cultural e artística o que, via de regra, é preconceituosamente chamado de *cultura popular*<sup>30</sup>.

Segundo Alfredo Bosi “cultura é um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar, de uma dada formação social”<sup>31</sup>, o que significa dizer que é mera questão de dominação querer adjetivar e valorar uma cultura em detrimento de outra. Isso exige do artista (e do professor) o que este mesmo autor chama de “relação amorosa” com a classe popular, ou seja, um envolvimento que o permita se desfazer de uma visão etnocêntrica e colonizadora. E desfazer o preconceito significa conhecer e valorizar a cultura popular da

<sup>28</sup> André Jolles, em **Formas Simples**, São Paulo: Cultrix, 1976, chama a atenção para o fato de que formas chamadas simples, tais como a Lenda, a Saga, o Mito, a Adivinha, o Ditado, o Caso, o Memorável, o Conto ou o Chiste, “embora provenham igualmente da linguagem, não comportam essa consolidação final, ao que parece, e acabam por encontrar-se num outro estado de agregação (...). Formas que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela ‘escrita’, talvez; que não se tornam verdadeiramente obras de arte; que não se constituem poemas, embora sejam poesia.” p. 20.

<sup>29</sup> SNIDERS, George. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 142.

<sup>30</sup> Estarei considerando o conceito de cultura popular não apenas como a que provém das classes populares, mas a partir de alguns traços que podem caracterizar uma determinada forma de conhecimento chamado de popular. A ambigüidade, por exemplo, é um desses traços, pois a cultura popular pode conter elementos reacionários assim como elementos progressistas. Ou a heterogeneidade, que permite que elementos de natureza diferentes sejam acoplados ou bricolados, formando, segundo Gramsci, um *aglomerado indigesto*. O livro **Conhecimento Popular**, de Sérgio Schafer e Ari Paulo Jantsch, da Editora Vozes, publicado em 1995, traz uma síntese das características dessa cultura a partir das categorias gramscianas.

<sup>31</sup> BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira e culturas brasileiras. In: **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 p. 319.

mesma maneira que se valoriza a cultura chamada erudita, trabalhando com expressões das diversas manifestações culturais, sejam elas provenientes de onde forem.

Neste sentido, é necessário ao professor saber que a cultura popular se encontra dispersa no interior da cultura dominante, e muitas vezes é confundida com a cultura de massa<sup>32</sup>, produzida para o povo mas que não tem nele suas raízes. Segundo Marilena Chauí, a cultura popular é a expressão dos dominados, formando um “conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência”<sup>33</sup>. Como é possível perceber, não se trata de uma tarefa para a qual não se corram riscos, pois, entrarão na sala de aula todos os tipos de manifestações culturais, inclusive as da cultura de massa, cabendo ao professor possibilitar que o aluno vá separando o joio do trigo, exatamente através do mergulho numa seara onde tudo vem convivendo simbioticamente.

E, se é certo que a cultura popular está perpassada por influências vindas principalmente dos meios de comunicação de massa, é inegável que não ocorre simplesmente um processo de assimilação de elementos culturais estranhos à cultura popular, mas a readequação, pela qual o povo traduz “os significantes no seu sistema de significados”<sup>34</sup>. Por isso, não há o que se estranhar no convívio de canções de um poeta popular e tradicional como Catulo da Paixão Cearense com canções de uma dupla

---

<sup>32</sup> Sobre o assunto, alguns textos já não tão recentes ainda são paradigmáticos, tais como BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 1972; CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência** : aspectos da cultura popular no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987; ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

<sup>33</sup> CHAUÍ, Marilena. op. cit. p. 25.

<sup>34</sup> BOSI, Alfredo. op. cit. p. 319.

sertaneja<sup>35</sup> como Chitãozinho e Xororó, por exemplo. Se são esses os referenciais culturais de nossos alunos, é preciso que eles sejam resgatados e suas construções estéticas sejam explicitadas revelando se o que prevalece é ou não a utilização daquilo que é senso-comum<sup>36</sup>.

Uma das principais características da cultura popular é o fato de sua base estar na oralidade, e de que está na memorização, portanto, a garantia de sua continuidade. Afinal, ela pertence aos estratos mais pobres da população, normalmente excluídos do sistema escolar e da cultura escrita. É condição para esse trabalho, portanto, compreender que a oralidade não é um estágio inferior da escrita, mas que “formas intermediárias de comunicação gráfica estão presentes em sociedades com ou sem tradição escrita”<sup>37</sup>. Para Cardona, sem isso será

“difícil para nós, do interior do nosso mundo gráfico, reconstruir de forma adequada os universais do pensamento que se expressaram de outras formas; será difícil fugir da tentação de dar a eles um julgamento de valor a partir do alto da ponte em que nos situamos. Foi por não ter conseguido sair desta perspectiva, que Garcilaso de la Vega recriminou secamente os Incas, aos quais hoje aprendemos a associar uma das formas de comunicação gráfica mais exuberantes e multimediais, por não terem nunca chegado a ‘conocer las letras’”<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> CALDAS, Waldenyr. **Acorde na aurora**: música sertaneja e indústria cultural. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1979, chama de música sertaneja a música caipira urbanizada, engolida pela indústria cultural e transformada em apenas mais um produto de consumo dirigido para a massa.

<sup>36</sup> É preciso não esquecer que o pensamento baseado no senso-comum não é privilégio da classe popular, mas pode estar presente inclusive entre os professores. Para o que precisamos estar atentos, pois “*por serem subjetivos, generalizantes, expressões de sentimentos de medo e angústia, e de incompreensão quanto ao trabalho científico, nossas certezas cotidianas e o senso-comum de nossa sociedade ou de nosso grupo social cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda realidade que nos cerca e todos os acontecimentos.*” CHAUÍ, Marilena. Unidade 7: As ciências. In: **Convite à Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 248

<sup>37</sup> Para aprofundar o assunto, é interessante ler GNERRE, Maurizio, op. cit. e MATÊNCIO, Maria de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

<sup>38</sup> CARDONA, G.R. *La scrittura: funzioni e ideologie*. *La Ricerca Folklorica*, 5. Brescia: Grafo, citado em GNERRE, Maurizio, op. cit., p. 31.

Se a base da intervenção do professor no trabalho com a oralidade deve ser a busca da recuperação da história do ouvinte, é necessário que se conheçam as características próprias da linguagem oral, uma vez que é ela quem, basicamente, organiza as estruturas mentais dos analfabetos<sup>39</sup>. O órgão de recepção do sujeito que não sabe ler é o ouvido e sua cultura é basicamente a acústica<sup>40</sup>. Os recursos utilizados como artifícios de memória são o ritmo, a música, a dança, a repetição, redundâncias, frases feitas, refrões, lugares comuns. Além disso, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes, o que proporciona diferenças substanciais entre uma e outra. Por isso será necessário que o professor faça a mediação entre a oralidade e a escrita, procurando, de acordo com Gnerre, “devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral”<sup>41</sup>.

Essa literatura oral, produzida pelas classes populares, contém embriões da literatura escrita, ou como bem traduziu Cecília Meireles, “o gosto de contar é idêntico ao gosto de escrever - e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas”<sup>42</sup>. O professor pode,

---

<sup>39</sup> A escrita possibilita outras estratégias cognitivas, outras formas de percepção do tempo e do espaço, outras formas de ver e sentir o mundo. Facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação, a ordenação espacial (simbólica).

<sup>40</sup> Para aprofundar o assunto, verificar FRAGO, Antonio Viñao. op. cit. Cap. 1.

<sup>41</sup> GNERRE, Maurizio. op. cit. p. 47.

<sup>42</sup> MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 49.

então, a partir de algumas características da literatura oral oferecer as chaves necessárias para que o aluno possa estabelecer as relações entre o que já conhece (mesmo que assistematicamente) e a forma de que conhecimento de que está se apropriando - o texto escrito. Por exemplo, muitos dos alunos mais velhos certamente se recordarão da canção

**O drama de Angélica**, de Alvarenga e Ranchinho:

Ouve meu cântico  
Quase sem ritmo,  
Que é a voz de um tísico  
Magro e esquelético.  
Poesia épica  
Em forma esdrúxula  
Feita sem métrica  
Com rima rápida.  
Amei Angélica,  
Mulher anêmica  
De cores pálidas  
gestos tímidos.  
era maligna  
tinha ímpetos  
de fazer cócegas  
no meu esôfago.  
em noite frígida,  
Fomos ao lírico  
Ouvir um músico  
Pianista célebre.  
Soprava o zéfiro,  
Ventinho úmido,  
Então, Angélica  
Ficou asmática.  
Fomos a um médico  
De muita clínica,  
Com muita prática  
E preço módico.  
Depois do inquérito,  
Descobre o clínico  
O mal atávico,  
Mal sifilítico.  
Mandou-me célere  
Comprar nosfômica  
E ácido cítrico

Para seu figado  
O farmacêutico  
Mocinho estúpido,  
Errou a fórmula,  
Fez de propósito.  
Não tendo escrúpulo  
Deu-me sem rótulo  
Ácido fênico  
E ácido prússico.  
Corri mui lépido,  
Mais de um quilômetro  
Num bonde elétrico  
De força múltipla.

O dia cálido  
Deixou-me tépido,  
Achei Angélica  
Já toda trêmula.  
A terapêutica,  
Dose alopática,  
Lhe dei em xícara  
De ferro ágape.  
Tomou num fôlego,  
Triste, bucólica,  
Essa estrambólica  
Droga fatídica.  
Caiu no esôfago,  
Deixou-a lívida,  
Dando-lhe cólica  
E morte trágica.  
O pai de Angélica,  
Chefe do tráfego,  
Homem carnívoro  
Ficou perplexo.  
Por ser estrábico  
Usava óculos,  
Um vidro côncavo,  
O outro convexo.  
Morreu Angélica  
De modo lúgubre.  
Moléstia crônica  
Levou-a ao túmulo.  
Foi feita a autópsia,  
Todos os médicos  
Foram unânimes  
No diagnóstico.  
Fiz-lhe um sarcófago

Assaz artístico,  
 Todo de mármore  
 Da cor do ébano.  
 E sobre o túmulo,  
 Uma estatística,  
 Coisa metódica  
 Como os Lusiadas.  
 E numa lápide,  
 Paralelepípedo,  
 Pus esse dístico  
 Terno e simbólico:  
 Cá jaz Angélica,  
 Moça hiperbólica  
 Beleza helênica,  
 Morreu de cólica<sup>43</sup>

O tom satírico da canção é conseguido, basicamente, pela seleção vocabular, determinada pela escolha de somente palavras proparoxítonas para o final de todos os versos. Disso decorre a justaposição de palavras aparentemente desconexas mas que assumem um novo significado no interior da canção, como por exemplo nos versos “Era maligna/E tinha ímpetos/ De fazer cócegas/ No meu esôfago”; ou em “noite frigida”, numa apropriação propositadamente indevida de uma palavra que sonoramente remete a idéia de frio; ou ainda em “bonde elétrico/ De força múltipla” e em “homem carnívoro”. Além disso, a utilização de determinados arcaísmos (“Fomos ao lírico...Soprava o zéfiro...mui lépido...a terapêutica...assaz artístico”) se conjuga muito bem com a história narrada, muito semelhante a dos folhetins românticos: “É a voz de um tísico/ Magro e esquelético...Amei Angélica/ Mulher anêmica/ De cores pálidas...E gestos tímidos”. Outro aspecto que merece destaque é a utilização de determinados termos ou referenciais

<sup>43</sup> ALVARENGA e RANCHINHO. O drama de Angélica. In: **Tangos e Tragédias**. Porto Alegre: Sbornia Records, 1988.



próprios de uma cultura dita erudita que são parodiados pelos compositores e desta forma ridicularizados: “mal atávico...triste, bucólica...droga fatídica...Coisa metódica/ Como os Lusíadas...Pus este dístico...Beleza helênica”. Outro recurso interessante é a utilização das palavras “perplexo”, que pode ser lida [*perpléquiço*] e “convexa”, pode ser lida [*convéquiça*], e consideradas, portanto, como proparoxítonas. E, não podemos deixar de nos divertir também, no final da canção, com o cacófato “Cá jaz Angélica”. Temos, ainda, um trecho metapoético que merece ser ressaltado: “Ouve meu cântico/ Quase sem ritmo...Poesia épica/ Em forma esdrúxula/ Feita sem métrica/ Com rima rápida”. Se não podemos verificar a falta de ritmo e métrica na canção (todas as 4 estrofes de 24 versos são compostas por tetrassílabos, quebrados apenas pela palavra “paralelepípedo”) é certo que o tom épico e a falta de preocupação com as rimas são corretamente indicadas, se bem que compensados pelo ritmo e pelo acento proparoxítono. Então, é possível verificar que a canção de Alvarenga e Ranchinho é fruto de uma precisa elaboração poética que tem como eixo a utilização paródica de palavras proparoxítonas. E parece também correto afirmar que mesmo que os alunos desconheçam a teoria que denomina esse fato - ou seja, mesmo que não sejam capazes de nomear esse grupo de palavras como proparoxítonas - é possível a qualquer um deles perceber a recorrência da acentuação sempre numa mesma sílaba e, conseqüentemente, perceber o ritmo da canção; e, ainda, perceber que palavras um tanto quanto antigas aparecem para contar uma história que também parece antiga; ou que palavras tão difíceis estejam contando a história de uma moça tão pura e singela, de nome tão incomum que morreu de cólica (ou de dor de barriga, como diriam alguns); e que “Cá jaz Angélica” soa esquisito e parece o nome de uma fruta bastante conhecida pelos nordestinos - cajá. Enfim, não será à-toa o riso dos

ouvistes, sejam eles analfabetos ou não. A utilização de palavras proparoxítonas também foi o principal recurso utilizado por Chico Buarque, em sua canção **Construção**, porém com efeitos bem distintos:

Amou daquela vez como se fosse a última  
Beijou sua mulher como se fosse a última  
E cada filho seu como se fosse o único  
E atravessou a rua com seu passo tímido  
Subiu a construção como se fosse máquina  
Subiu a construção como se fosse máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo por tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e lágrima  
Sentou pra descansar como se fosse sábado  
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe  
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago  
Dançou e gargalhou como se ouvisse música  
E tropeçou no céu como se fosse um pássaro  
E se acabou no chão feito um pacote flácido  
Agonizou no meio do passeio público  
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último  
Beijou sua mulher como se fosse a única  
E cada filho seu como se fosse o pródigo  
E atravessou a rua com seu passo bêbado  
Subiu a construção como se fosse sólido  
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas  
Tijolo por tijolo num desenho lógico  
Seus olhos embotados de cimento e tráfego  
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe  
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo  
Bebeu e soluçou como se fosse máquina  
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo  
E tropeçou no ar como se fosse sábado  
E se acabou no chão feito um pacote tímido  
Agonizou no meio do passeio náufrago  
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina  
 Beijou sua mulher como se fosse lógico  
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas  
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro  
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe  
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado  
 Morreu na contramão atrapalhando o sábado<sup>44</sup>

Mesmo que os alunos não conheçam a canção de Chico Buarque o procedimento estético utilizado por ele pode soar-lhes conhecido se esta canção for apresentada logo após de Alvarenga e Ranchinho. Obviamente desconhecem este nível de elaboração textual. Afinal, a canção de Chico Buarque é uma construção na qual os mesmos termos vão sendo recolocados e adquirem novos sentidos nesse processo. Além de sugerir que esta comparação seja feita com os alunos, gostaria de ressaltar a ironia presente no fato de que enquanto a canção de Chico Buarque é considerada antológica na música popular brasileira (é motivo, inclusive, de muitas análises literárias) outras construções igualmente criativas e bem elaboradas - como **O Drama de Angélica** - deixam de sê-lo exatamente porque provêm da cultura popular.

Minha proposta para que essa situação possa ser superada (pelo menos dentro de nossas salas de aula), é que o professor seja o mediador entre as diferentes manifestações culturais, não no sentido de simplesmente partir do que o aluno já conhece como se fosse um estágio inferior que deve ser superado, mas reconhecendo nesta cultura elementos que podem ou não possuir correspondência com a cultura letrada. Basta que sejamos capazes de assumir uma postura muito parecida com a de Milton Nascimento, por exemplo, que foi buscar nas vozes melancólicas de Pena Branca e Xavantinho a interpretação exata para

---

<sup>44</sup> HOLLANDA, Chico Buarque de. **Chico Buarque**, letra e música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

sua canção **Cio da Terra**<sup>45</sup>. Ou com a de Caetano Veloso, que foi capaz de perceber a beleza dos versos da canção **Lábios que beijei**<sup>46</sup> e os salvou de interpretações banais. E sempre amorosamente, como nos sugere Alfredo Bosi. Mesmo porque, muitas vezes, a cultura letrada se alimenta diretamente da popular. É o caso da canção **Eduardo e Mônica**, do grupo Legião Urbana, que tem na literatura de cordel sua inspiração:

Quem um dia irá dizer  
Que não existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos  
mas não quis se levantar:  
ficou deitado e viu que horas eram  
Enquanto Mônica tomava um conhaque,  
Noutro canto da cidade, como eles disseram.

Eduardo e Mônica  
um dia se encontraram sem querer  
E conversaram muito mesmo  
pra tentar se conhecer.  
Foi um carinha do cursinho do Eduardo que disse:  
\_ Tem uma festa legal e a gente quer se divertir.  
Festa estranha, com gente esquisita:  
\_ Eu não estou legal. Não agüento mais birita.  
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais  
Sobre o boyzinho que tentava impressionar  
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa:  
\_ É quase duas, eu vou me ferrar.

Eduardo e Mônica trocaram telefone  
Depois telefonaram e decidiram se encontrar.  
O Eduardo sugeriu uma lanchonete  
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.  
Se encontraram então no parque da cidade  
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo.

<sup>45</sup> NASCIMENTO, Milton e BUARQUE, Chico. O cio da terra. In: **Pena Branca e Xavantinho**: Cio da terra. Rio de Janeiro: Continental, 1987.

<sup>46</sup> AZEVEDO, Leonel e NUNES, Álvaro. Lábios que beijei. In: Caetano Veloso: **Fina Estampa**. Rio de Janeiro: Polygram, 1995.

O Eduardo achou estranho e melhor não comentar  
Mas a menina tinha tinta no cabelo.

Eduardo e Mônica eram nada parecido -  
Ela era de leão e ele tinha dezesseis.  
Ela fazia Medicina e falava alemão  
E ele ainda nas aulinhas de inglês.  
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,  
De Van Gogh e dos Mutantes,  
De Caetano e de Rimbaud  
E o Eduardo gostava de novela  
E jogava futebol-de-botão com seu avô.

Ela falava coisas sobre o Planalto Central,  
Também magia e meditação.  
E o Eduardo ainda estava  
No esquema de “ escola-cinema-clubetelevisão”.

E, mesmo com tudo diferente,  
Veio mesmo, de repente,  
Uma vontade de se ver  
E os dois se encontravam todo dia  
E a vontade crescia  
Como tinha de ser.

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia,  
Teatro, artesanato e foram viajar.  
A Mônica explicava pro Eduardo  
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar:  
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer  
E decidiu trabalhar;  
E ela se formou no mesmo mês  
Em que ele passou no vestibular.

E os dois comemoraram juntos  
E também brigaram juntos, muitas vezes depois.  
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa  
Que nem feijão com arroz.  
Construíram uma casa uns dois anos atrás  
Mais ou menos quando os gêmeos vieram -  
Batalharam grana e seguraram legal  
A barra mais pesada que tiveram.

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília  
E a nossa amizade dá saudade no verão.  
Só que nessas férias não vão viajar  
Porque o filhinho de Eduardo

Tá de recuperação.

E quem um dia irá dizer  
Que não existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?<sup>47</sup>

Esta canção tocou insistentemente nas rádios (e ainda é executada com bastante frequência). Pode-se dizer que houve uma identificação quase que imediata entre as pessoas e a história relatada. O que pode causar certa estranheza é o fato de que uma canção tão longa tenha sido logo internalizada. Porém, o que este grupo de rock fez foi se apropriar de algumas características da literatura de cordel: seu caráter narrativo (é possível acompanhar uma história com começo, meio e fim); a utilização de uma linguagem simples e clara, repleta de formas próprias da oralidade; a distribuição regular de versos e estrofes além de rimas quase que naturais. Ou seja, o grupo Legião Urbana foi capaz de reconhecer que a estrutura do cordel assegurara a transmissão de histórias de geração a geração a partir da utilização de recursos que permitem a rápida memorização.

Comparemos **Eduardo e Mônica** à seguinte história de cordel:

---

<sup>47</sup> RUSSO, Renato. Eduardo e Mônica. In: LEGIÃO URBANA. **Dois**. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1986.

### As proezas de um namorado mofino

Leandro Gomes de Barros<sup>48</sup>

Sempre adotei a doutrina  
ditada pelo rifão  
de ver-se a cara do homem  
mas não ver-se o coração  
entre a palavra e a obra  
uma enorme distinção.

Zé-pitada era um rapaz  
que em tempos idos havia  
amava muito uma moça  
o pai dela não queria...  
o desastre é um diabo  
que persegue a simpatia.

Vivia o rapaz sofrendo  
grande contrariedade  
chorava ao romper da aurora  
gemia ao virar da tarde  
a moça era um pássaro  
privado de liberdade.

Porque João-mole, o pai dela  
era um velho perigoso,  
embora que Zé-pitada  
dizia ser revoltoso,  
adiante o leitor verá  
qual era o mais valoroso.

Marocas vivia triste  
Pitada vivia em ânsia,  
ele como rapaz moço  
no vigor de sua infância,  
falar depende de fôlego  
porém obrar, é substância.

---

<sup>48</sup> Autor, editor e proprietário de várias tipografias no Nordeste, Leandro Gomes de Barros ( 1875-1918 ) foi responsável por multiplicar, através do cordel, histórias em prosa de outros autores, assim como inventava histórias novas, criadas a partir de sua imaginação ou motivadas por fatos conhecidos. Seus folhetos tiveram numerosas edições, cada uma das quais em torno de mil exemplares. Fonte: AUTORES de cordel. Seleção de textos e estudo crítico por Marlise Meyer. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Coleção Literatura Comentada)

Disse Pitada a Marocas:  
\_ Eu preciso lhe falar  
já tenho certeza  
que é necessário a raptar,  
à noite espere por mim  
que havemos de contratar.

Disse Marocas a Zezinho:  
\_ Papai não é de brincadeira,  
diz Zé-pitada: \_ Ora esta!  
eu sou da mesma maneira,  
você pode ver-me as tripas  
porém não verá carreira.

Diga que hora hei de ir,  
eu dou conta do recado  
inda seu pai sendo fogo,  
por mim será apagado,  
eu juro contra minh'alma  
que seu pai corre assombrado.

Disse Marocas: \_ Meu pai  
tem tanta disposição,  
que uma vez tomou um preso  
do poder de um batalhão,  
bala chovia nos ares,  
o sangue ensopava o chão.

Disse ele: \_ Eu uma vez  
fui de encontro a mil guerreiros  
entrei pela retaguarda,  
matei logo os artilheiros,  
em menos de dez minutos  
o sangue encheu os barreiros.

Disse Marocas: \_ Pois bem  
eu espero e pode ir,  
porém encare a desgraça,  
se acaso meu pai nos vir,  
meu pai é de ferro e fogo  
é duro de resistir.

Marocas não confiando  
querendo experimentar,  
olhou pra Zé-pitada  
fingindo querer chorar,  
disse: \_ Meu pai acordou,



e nos ouviu conversar.

\_ Valha-me Nossa Senhora!  
respondeu ele gemendo.

\_ Que diabo eu faço agora?!...  
e caiu no chão tremendo.

\_ Oh! minha Nossa Senhora!  
a vós eu me recomendo.

Nisso um gato derrubou  
uma lata na despensa,  
ele pensou que era o velho,  
gritou: \_ Oh! Que dor imensa!  
parece qu'estou ouvindo  
Jesus lavrar-me a sentença.

\_ A febre já me atacou,  
sinto frio horrivelmente  
com muita dor de cabeça,  
uma enorme dor de dente,  
está me dando erisipela,  
já sinto o corpo dormente.

\_ Antes eu hoje estivesse  
encerrado na cadeia,  
de que morrer na desgraça  
e d'uma morte tão feia,  
veja se pode arrastar-me,  
que minha calça está cheia.

\_ Por alma de sua mãe,  
e pela sagrada paixão,  
me arraste por uma perna  
e me bote no portão.  
A moça quis arrastá-lo  
não teve onde pôr a mão.

Ela tirou-lhe a botina,  
para ver se o arrastava,  
mas era uma fedentina  
que a moça não suportava,  
aquela matéria fina,  
já todo chão alagava.

Disse a moça: \_ Quer um beijo?  
pra ver se melhora?  
Ele com cara de choro,

respondeu-lhe: \_ Não, senhora,  
beijo não me salva a vida,  
eu só desejo ir-me embora.

Então lhe disse Marocas:  
\_ Desgraçado!...eu bem sabia,  
que um ente do teu calibre  
não pode ter serventia,  
creio que fostes nascido  
em fundo de padaria.

\_ Meu pai ainda não veio,  
estou sozinha.  
Zé-pitada ali se ergueu,  
e disse: \_ Oh! minha santinha!  
A moça meteu-lhe o pé,  
dizendo: \_ Vai-te, murrinha!

E deu-lhe ali uma lata,  
dizendo: \_ Está aí o poço,  
você lava o quintal  
ou come um cachorro “ensolso”,  
se não eu meto-lhe os pés  
não lhe deixo inteiro um osso.

Disse ele: \_ Oh! meu amor!  
o corpo todo me treme,  
minha cabecinha está  
que só um barco sem leme,  
parece faltar-me o pulso,  
o Anjo da Guarda geme.

Então a moça lhe disse:  
\_ O senhor lava o quintal  
olhe uma tabica aqui!...  
lava por bem ou por mal,  
covardia para mim  
é crime descomunal.

E lá foi nosso rapaz  
se arrastando com a lata  
a moça ali ao pé dele  
lhe ameaçando a chibata,  
ele exclamou chorando:  
\_ Por amor de Deus, não bata!

\_ Vai, miserável de porta,

quero já limpo isso tudo,  
um homem de sua marca  
pequeno, feio, pançudo,  
só tendo sido criado  
onde se vende miúdo.

Disse o Zé quando saiu:  
\_ Eu juro por Deus agora,  
ainda uma moça sendo  
filha de Nossa Senhora,  
e olhar para mim, eu digo  
\_ Desgraçada, vá embora!<sup>49</sup>

Em **As proezas de um namorado mofino** há também a narrativa de uma história de amor, é certo que meio às avessas, pois o galã da história - Zé-pitada - é desmascarado por sua amada - Marocas - em sua covardia. Trata-se de um pequeno romance burlesco, composto por 27 estrofes de 6 versos com o predomínio da redondilha maior e esquema rímico com rima no 2º, 4º e 6º versos. Quase todas as estrofes apresentam na forma do discurso direto os diálogos entre estas duas personagens, excetuando-se as cinco primeiras estrofes que funcionam como uma justificativa para o fato da escolha desta história em particular pelo narrador, ou seja, a fim de ilustrar que “entre a palavra e a obra/ uma enorme distinção” (em **Eduardo e Mônica**, a história relatada ilustra o fato de que “quem um dia irá dizer/ que não existe razão/ nas coisas feitas pelo coração?”) servindo, também, como apresentação das personagens e dos conflitos que já lhes estão postos: Zé-pitada ama Marocas mas o pai da moça, João-mole, era tido como muito violento; além disso, na 4ª estrofe, o narrador antecipa ao leitor que essa situação inicial será desfeita (“adiante o leitor verá/ qual era o mais valoroso”), o que, aliás, o próprio título já indica.

---

<sup>49</sup> AUTORES de cordel. op. cit. p. 87-88.

Então, se em determinado momento a cultura letrada resgata formas próprias da tradição oral, essa tradição oral vai se modificando a partir do contato com a cultura letrada. Trata-se de uma via de mão dupla - sinalizada pelo professor - pela qual somente a arte pode conciliar diferentes culturas.

Ao professor cabe a responsabilidade de ter presente que “a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem [ou adulto]”<sup>50</sup>. E para se tornar competente nesta tarefa, é necessário que o professor possa estar sempre vivenciando diferentes obras, compreendendo seus contextos de produção e suas características.

No caso das obras provenientes da cultura popular, é necessário saber que um primeiro ponto de encontro entre elas e as da cultura letrada diz respeito ao fato de ambas apresentarem basicamente dois gêneros: a poesia e a prosa. Na literatura oral há a prevalência do texto poético, uma vez que suas características (ritmo e rimas, por exemplo) são auxiliares mnemônicos que favorecem sua perpetuação. Podemos reconhecer dois tipos de poesia popular: a *fixa*, pela qual poemas e versos são decorados e transmitidos de geração a geração,<sup>51</sup> e a *móvel*, cujo melhor exemplo são os repentes, “improvisações de poetas, geralmente cantadores, sós ou em duplas, que encantam os ouvintes pela rapidez da formação dos versos e da certeza com que os exprimem”<sup>52</sup>. Além da forma oral, existe o *cordel*, ou seja, a parte escrita da literatura popular. Entre 15 e 20 mil folhetos, aproximadamente, são publicados pelas próprias custas dos poetas e

---

<sup>50</sup> BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 16.

<sup>51</sup> São exemplos desse tipo de poesia as canções de ninar, as canções infantis, as quadrinhas e os poemas do cancionário.

<sup>52</sup> LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.25 (Coleção Primeiros Passos, nº 98).

vendidos em feiras populares (principalmente na região Nordeste do país). Em contrapartida, as grandes editoras nacionais trabalham com tiragens de três a cinco mil exemplares.

A prosa é composta basicamente por casos, lendas, fábulas e contos de encantamento. Essas narrativas são, essencialmente, formas de intercambiar as experiências dos homens em sua relação com o mundo, e tradicionalmente se iniciam por “era uma vez” e seus correlatos<sup>53</sup>, num tempo e lugar míticos. Walter Benjamin apresenta algumas características da narrativa. Uma delas diz respeito ao fato de que, ao narrar a sua experiência e a dos outros, o narrador evita as explicações: “Nada mais facilita a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”<sup>54</sup>. E é essa possibilidade de ser sempre recontada que garante a permanência das narrativas, num processo de preservação das experiências e acontecimentos (e criação de uma tradição), das formas de ver o mundo das mais diferentes épocas e regiões. Acrescenta Benjamin que cabe ao narrador tecer “a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si”<sup>55</sup>. Quanto ao teatro, o melhor exemplo da produção popular são os *autos medievais* (preservados atualmente no mamulengo e no bumba-meu-boi).

---

<sup>53</sup> Alguns outros exemplos dessas formas são o verbo existir no pretérito - *existia* -, as formas *tempo houve em que*, *há muitos anos*, *outrora*, *em outro tempo*, *num antigo reino*, *num país distante*.

<sup>54</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 204.

<sup>55</sup> BENJAMIN, op.cit. p. 209.

Outra questão importante diz respeito ao fato de que, mesmo produzida por sujeitos iletrados, a literatura oral não é um registro que se utilize dos mesmos recursos da fala. Ela possui uma elaboração linguística distinta, com formas fixas que a distinguem do simples ato de contar um fato do cotidiano, por exemplo. Recuperar essa produção literária oral, então, é estar trabalhando com uma forma intermediária de linguagem - um limbo entre a oralidade e escrita, que pode servir de referencial ao aluno que está se apropriando da escrita. Ou seja, lhe permite já distinguir o texto oral do escrito a partir da observação de características desse híbrido textual, tais como, a conservação do texto através da memorização, a obediência a certas formas pré-determinadas para a elaboração textual e a utilização de formas linguísticas que não são comuns na fala do aluno.

Além dessas observações, é preciso ter claro que o trabalho com a oralidade não estará restrito a um determinado período do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas perpassando todas as atividades desencadeadas na sala de aula. Ouvir o aluno e respeitar sua cultura - tanto *o que diz* como *como diz* - é a condição básica para que a interação, e conseqüentemente a aprendizagem possa acontecer, num processo no qual prevaleça “a prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados”<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> BORDINI, Maria da Glória. *op. cit.* p. 135.

#### IV - Literatura e alfabetização de adultos

Pensar o texto literário na escola impõe ao professor alguns conflitos. Um deles diz respeito ao fato de, muitas vezes, a literatura ser entendida como uma forma superior, mais nobre da linguagem escrita, acessível, portanto, somente aos iniciados<sup>57</sup>, o que acarreta o adiamento do trabalho escolar com essa forma de texto para as séries mais avançadas. Além disso, na maioria das vezes o próprio professor não convive com o texto literário e não reconhece nele importância para trabalhá-lo, a não ser enquanto pretexto para o estudo da Gramática Normativa. Por isso, muitos consideram a literatura como um *artigo de perfumaria* numa instituição tão complexa e contraditória como a escola.

É interessante notar que o trabalho com o texto literário sempre esteve presente nas propostas de ensino da Língua Portuguesa, porém numa perspectiva de fornecedor de paradigmas lingüísticos de *bem escrever* (de acordo com a Gramática Normativa) num viés pedagógico claramente utilitarista.

Para reverter essa forma tradicional de compreender o texto literário, é necessário que, além de sugestões de propostas metodológicas, sejam discutidas as questões epistemológicas que estarão determinando tais propostas, sem o que se corre o risco do professor tratá-las como receitas e não como paradigmas que lhe ofereçam pistas para a

---

<sup>57</sup> “iniciados” no sentido do domínio auto-suficiente da leitura. Parece impossível à escola que um sujeito que não seja capaz de ler sozinho possa compreender algo mais do que palavras ou pequenas frases. Associa-se o domínio da leitura e da escrita à capacidade de compreensão daquilo que é veiculado através da escrita.

construção de sua própria prática pedagógica. A primeira questão a se ter clareza é em relação à concepção de arte, e especialmente de literatura, que estará perpassando toda a construção dessa nova práxis para o texto literário.

Diferentemente da idéia de que a arte é secundária no trabalho escolar, é necessário que o professor compreenda que toda atividade artística é uma necessidade humana essencial, um “traço de união entre seu criador e os outros membros da sociedade”<sup>58</sup>, composta, portanto, por uma carga emocional, ideológica, e, no caso da literatura, também linguística que refletem o modo de sentir de um sujeito histórico e social. Não dominar um desses elementos (o lingüístico, no caso do sujeito analfabeto) não significa estar impedido de poder compreender as outras dimensões que compõem a obra literária. Significa, apenas, que deve haver uma mediação entre o texto e aquele que ainda não é capaz de lê-lo de forma autônoma, num processo de troca e parceria dialógica entre o texto, um leitor que vocaliza o texto e outros leitores que acompanham a leitura. E este é a tarefa do educador, mediar o mundo recriado esteticamente no texto literário, apresentando-o ao seu aluno. Isso porque, segundo Marx, “ninguém continua a ser o mesmo depois de ser abalado por uma obra de arte”<sup>59</sup>. E não há porque adiar ainda mais a possibilidade do alfabetizando adulto de ver o mundo através de outros olhares. Somente a leitura de textos literários permite um momento único de síntese entre a racionalidade e a fantasia, pois, de acordo com Ezequiel Theodoro da Silva,

---

<sup>58</sup> Sobre a concepção de arte enquanto forma de conhecimento e fruto do trabalho humano, é interessante conhecer o texto de: VASQUEZ, Adolfo Sanches. **As idéias estéticas de Marx**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, especialmente o Capítulo: As idéias de Marx sobre a fonte e a natureza do estético.

<sup>59</sup> Sobre a função social da arte numa perspectiva materialista, é importante conhecer: MARX e ENGELS. **Sobre a literatura e a arte**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986.



“através dos elementos da obra (personagens, tempo e espaço) devidamente trançados, o autor dá forma e expressa uma perspectiva cultural - que se origina de sua ideologia, de seu universo de valores, de sua maneira peculiar de refletir e ver a realidade, o que suscita, no leitor, intuições a respeito da vida humana”<sup>60</sup>

Para caracterizar a linguagem literária, é necessário não perder de vista a realidade dialógica da linguagem, na qual os signos, para que signifiquem, precisam se orientar para um contexto histórico e social. E é entre as diversas linguagens nas quais estamos mergulhados que se encontra também a literária. Podemos defini-la como um conjunto de formas que representa outras linguagens, produzindo, assim, uma nova realidade conscientemente objetivada pelo artista em sua obra. A criação dessa realidade através da arte tem seu valor estético na maneira como o artista imprime determinada forma a uma matéria, em como ele objetiva determinado conteúdo ideológico, emocional, enfim, sua cosmovisão. Por isso, Marx também compreende a arte como uma das formas possíveis de que o homem dispõe para conhecer e se dar a conhecer. Vazques complementa:

“O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores ‘humanizadas’? Pois bem: são precisamente estes objetos que interessam à arte.”<sup>61</sup>

<sup>60</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e biblioteca*. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1993. p. 22.

<sup>61</sup> Vazques. Adolfo Sanches. op. cit. p. 35.

E é quase certo que o aluno adulto imponha resistência ao trabalho com a literatura, pois, na sociedade capitalista onde este sujeito está inserido, parece de pouca utilidade ler um poema, acompanhar dia-a-dia a leitura de um romance (assim como contemplar um quadro, ficar ouvindo uma música), ao invés de estar treinando frases, fazendo ditados e conferindo erros. Resistência que o professor terá que quebrar na medida em que apresentar a arte como algo que diz respeito à vida das pessoas. Sem atribuir-lhe funções, pois, de acordo com José Paulo Paes, “a poesia [a arte] existe e basta, como a vida existe e basta. Esse é, aliás, o encanto da poesia. É absolutamente inútil. Tanto quanto um passarinho, uma borboleta. Mas a poesia ajuda a fruir a vida.”<sup>62</sup> E, convencer um aluno adulto, que tem pressa em aprender o *bê a bá*, de que a gratuidade é a grande moeda da arte exige um professor que realmente acredite nisto.

Além disso, no caso específico da literatura, para que o aluno possa usufruí-la é necessário muito mais do que apenas ensiná-lo a dominar a linguagem escrita, mas é preciso ampliar seu repertório oferecendo-lhe elementos que possibilitem a compreensão do texto e dos elementos que lhe conferem literariedade, permitindo-lhe criar novos modelos de sensibilidade.

Para tal, é necessário que professor tenha definido o que seja um texto literário. Parece um pouco simplista querer conceituar a linguagem literária em contraposição à linguagem dita prática ou cotidiana. Isso porque a função poética está presente também no uso diário da linguagem entre seus falantes, apenas não de forma consciente. São comuns em nossas relações cotidianas a ambigüidade, o uso inusitado de palavras e expressões, a ironia, a evasão e mesmo a auto-referência linguística. A linguagem cotidiana ultrapassa o

---

<sup>62</sup> Revista Veja, Editora abril 3/4/96, Páginas Amarelas.

sentido técnico e pragmático. Porém, enquanto nela esses elementos são imprevisíveis, assistemáticos, na linguagem literária eles são dominantes e utilizados conscientemente pelo escritor para a construção de uma realidade lingüística.

Nessa perspectiva, pensar o texto literário significa explicitar o tipo de trabalho lingüístico (condições de produção e utilização, suas instâncias normativas) que confere literariedade a um determinado objeto verbal. Além disso, procurar delimitar, dentre as várias linguagens que compõem a interação humana, diferentes linguagens literárias, reconhecendo ou não elementos estéticos que as particularizem. Trata-se de um processo de construção de conhecimento - produção e reprodução de significados - não só para o aluno mas também para o professor, muitas vezes alheio ao texto literário.

Uma questão da qual dificilmente se poderá fugir no trabalho com o texto literário para adultos em escolarização é o fato de que ele recebe para ler os mesmos títulos destinados às crianças, ou porque a instituição não possui outro acervo a não ser o do ensino regular ou porque o professor associa o não domínio da escrita à incapacidade intelectual para a compreensão de outros textos a não ser aqueles considerados simples tanto por sua forma como pelo conteúdo tratado. E, infelizmente, crianças e adultos em alfabetização são igualmente discriminados, pois a escola passa a tomar o “etário pelo homem”<sup>63</sup>. Porém, no caso do adulto, podemos considerar ainda mais complexa a situação, pois, se de alguma forma o autor infanto-juvenil procura encontrar formas de ver o mundo que se assemelhem às da criança, para o adulto sobra quase que somente o trabalho da decodificação, pois suas experiências com o mundo lhe permitem uma forma de compreensão da realidade que são diferentes do consumidor original dessa literatura

---

<sup>63</sup> PÉRROTTI, Edmir. ...Mas as crianças gostam! In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.) **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986. p. 81.

com destinatário determinado. Isso não significa que resolveremos o problema com uma indicação bibliográfica específica para o aluno adulto, mas que é necessário discutir os critérios que subjazem a qualquer que seja a indicação.

O primeiro deles é a distinção entre livros melhores ou piores para esta ou aquela idade (*critério etário*, baseado numa concepção de maturação), melhores ou piores para se aprender determinado conteúdo (*critério pedagógico*, que vê o texto sempre como pretexto para ensinar algo). E, finalmente, o *critério da qualidade estética*, que, se é utilizado, quase nunca é o mais importante a ser considerado pela escola.

Procurarei, então, apresentar alguns textos a partir desse limite: a utilização também do texto literário chamado de infantil, uma vez que é este, basicamente, o acervo que o professor terá disponível para seu trabalho, incorporando a ele outros títulos trazidos da chamada literatura adulta que possam exemplificar ao aluno outras formas de registro<sup>64</sup> e pontos de vista. O critério adotado na seleção é a qualidade estética destes textos.

Num rápido passeio pelos livros que estão nas escolas e que são indicados para alunos em alfabetização percebe-se que eles procuram assumir a tarefa escolar de alfabetizar, reproduzindo, em sua organização formal, a concepção tradicional das cartilhas. Em outras palavras, esses escritos, sempre acompanhados por uma ilustração bem colorida, se constituem por uma linguagem que procura trabalhar com determinadas

---

<sup>64</sup> Não há concordância absoluta quanto ao estabelecimento de uma tipologia de discurso. Utilizarei a definição de Halliday, In: ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 201, para registro, definido como composto a partir de “traços tipicamente associados com uma configuração de traços situacionais. Quanto mais se pode caracterizar o contexto de situação, mais especificamente se pode predizer as propriedades do texto nessa situação.” Segundo Eni Orlandi, neste mesmo trabalho, a definição da substância do texto (o que ele significa) é dada a partir do “contexto de significações, a configuração de modelos semânticos que são tipicamente delineados em condições específicas, junto a palavras e estruturas que são usadas na realização dessas significações. Ou ainda, trata-se da “caracterização do texto em relação às suas condições (a relação com a exterioridade) e a especificação das propriedades do texto, nessas condições.”

famílias silábicas (das chamadas *simples* para as *complexas*), e se transformam em arremedos de texto que devem ser soletrados por um “sujeito pedagógico”<sup>65</sup>. É possível chamar esse gênero de *pseudo-literatura*, ou talvez, irmã caçula da pedagogia, pois sua função essencial é transmitir<sup>66</sup>, neste caso específico dos textos destinados à alfabetização, o mecanismo de decodificação. Dessa forma, se coloca subliminarmente, à criança uma determinada concepção de leitura e de literatura, ou seja, de que existem *pré-leitores* e *pré-livros* a eles destinados, o que resulta numa postura extremamente autoritária, pelo menos em dois sentidos: primeiro porque procura transmitir os valores próprios do adulto, segundo porque a criança não tem o direito à escolha, estando sempre forçada a ler o que lhe é indicado na escola. Trata-se de uma outra forma de “literatura utilitária”<sup>67</sup>, pela qual muitos bons escritores têm caído em tentação, sempre munidos das melhores intenções pedagógicas. É preciso lembrar, porém, que a área de domínio do escritor é outra, e que essa sua intenção em possibilitar a leitura por aqueles que ainda não dominam com autonomia a escrita, será quase sempre baseada numa concepção escolar de alfabetização que é resultado da sua própria experiência, que certamente possui raízes tradicionais, tecnicistas ou espontaneístas. Por isso, seus textos geralmente perdem o caráter estético para assumir o utilitário, tornando-se assim, mais um *artefato pedagógico* destinado a atingir um *alvo escolar*.

---

<sup>65</sup> Dentre os exemplos mais conhecidos, estão alguns livros da Coleção Gato e Rato, alguns de Ruth Rocha e alguns de Ana Maria Machado.

<sup>66</sup> É importante ressaltar que outros ensinamentos também são transmitidos nos livros para quem supostamente já sabe ler, tais como informações científicas, a norma-padrão, valores morais e cívicos.

<sup>67</sup> Adoto este conceito de: PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

A fim de melhor organizar a reflexão sobre o trabalho com o texto literário na alfabetização, tratarei primeiro de poemas e posteriormente de narrativas destinadas ao aluno neste período de escolarização.

## 5.1 Poemas

O texto poético sempre foi negligenciado pela escola. Porém, recentemente, é possível encontrá-los com facilidade nos acervos escolares. Há, porém, um claro privilégio para obras que evidenciam o alfabeto ou o jogo silábico. Alguns exemplos mais conhecidos podem ser Ruth Rocha (em **Palavras muitas Palavras**), Sérgio Caparelli (em **Boi da cara preta, Tigres no quintal**) e mais recentemente José Paulo Paes (em **Uma Letra Puxa a Outra**). São livros que reproduzem uma estrutura cartilhesca - palavras de uma mesma família silábica ou que iniciam com a mesma letra são sobrepostas umas às outras, possibilitando um exercício de repetição e memorização. Assume o papel de autor não mais o poeta, mas o pedagogo, para quem o que importa é possibilitar a decifração do código, descolando-o de um sentido que não seja outro senão tentar reproduzir o mecanismo da decifração. Vejamos alguns exemplos de poemas destinados à criança. Inicialmente, dois textos de Ruth Rocha:

J COM a  
Faz Já.  
J com É  
Faz Já.  
É com J que se escreve  
A palavra Jacaré.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> ROCHA, Ruth. *Palavras, muitas palavras...* São Paulo: Quinteto Editorial, s/d. p. 11.

O que é?  
 O que é?  
 Começa com Q  
 Acaba com É.  
 É a voz do pato  
 Qué-ré-qué-qué...<sup>69</sup>

Que diferença há entre estes dois *poemas* e uma frase cartilhesca como a conhecida *Ivo viu a uva*?

A principal diferença é que os textos de Ruth Rocha se encontram num veículo com aparência de livro de literatura (no que diz respeito ao formato, tipo de ilustração, distribuição do texto nas páginas), enquanto o tradicional *Ivo viu a uva* e seus similares aparecem em livros chamados de didáticos - as cartilhas - que possuem características diferentes, tanto no que diz respeito a sua forma exterior como em sua organização estrutural. No mais, a concepção de texto, leitor e leitura em ambos é a mesma, com o agravante de que lendo livros travestidos de literatura, o leitor incorpora uma idéia de que a literatura é tão sem sentido como os demais textos que ele é obrigado a ler na escola.

Em alguns poemas de Sérgio Caparelli, podemos encontrar outros exemplos:

O barbeiro comprou um babeiro  
 para a baba de seu filho:  
 \_ Baba, agora, bebê babão,  
 de babeiro, babar é bom.  
 (...)  
 Mas ao limpar o babeiro  
 sua barba se enche de baba  
 e o barbeiro embrabeceu  
 com babeiro, barba e baba.<sup>70</sup>

<sup>69</sup> ROCHA, Ruth. op. cit. p. 17.

<sup>70</sup> CAPARELLI, Sérgio. *Bol da cara preta*. 11ª ed. Porto Alegre: LPM, 1983. p. 18.

Vovô sapo e sua neta  
 Pegaram a bicicleta.  
 (...)
 Atropela uma galinha,  
 a mãe da pata e a minha.  
 (...)
 Lá vai ele, e não se abala,  
 Pedala, vovô, pedala.<sup>71</sup>

É fácil perceber que o interlocutor do poeta é o alfabetizando, considerado como capaz de decodificar alguns elementos linguísticos mas não a escrita. É a idéia de *pré-leitor* que predomina, o que determina uma produção poética restrita e empobrecida. Há um artificialismo cartilhesco criado a partir de versos construídos com palavras da mesma família silábica - *ba, be, bi, bo, bu* - com a intercalação da *letra r* (“baba/ barba...babeiro/ barbeiro”) e rimas que nascem a partir de partes da palavra anterior (“bicicleta/ neta...galinha/ minha...abala/ pedala”). Ou seja, pressupõe-se um leitor de segmentos linguísticos - sílabas, palavras ou frases curtas - incapaz de se apropriar de um texto no qual entrem em funcionamento todos os elementos disponíveis para a escrita, base da maioria dos métodos de alfabetização (conhecidos por qualquer um que tenha passado pela escola, inclusive pelos poetas). A esse sujeito pedagógico destinam-se textos pré-concebidos a partir de elementos linguísticos considerados fáceis de serem decodificados, tarefa que já se mostrava complicada quando exercida pelas cartilhas e que se agravou ainda mais atualmente, quando também bons escritores de livros de literários procuram reproduzir essas formas em seus livros, insistindo na justaposição de palavras provenientes de uma determinada *família silábica*:

<sup>71</sup> CAPARELLI, Sérgio. *Come-vento*. Porto Alegre: LPM, 1987. p. 9.



O B berra no bebê,  
 Bate na bigorna,  
 Bimbalha no badalo  
 Bom de barulho, o B!<sup>72</sup>

Não se trata, entretanto, de abolir tais leituras da sala de aula, mas de ter clareza de suas limitações estéticas e de suas implicações na formação do leitor. Mesmo porque, na produção de um mesmo autor, é possível encontrar textos cartilhescos disfarçados de literatura, assim como outros nos quais prevalece a qualidade estética. Por isso, o professor precisa saber distinguir entre um texto utilitário - no que tange à apropriação de recursos da alfabetização tradicional e que procura facilitar o processo de aquisição da escrita - e um texto que, segundo Perrotti, mesmo utilizando formas simples “não se oriente para além de si mesmo [e cuja preocupação esteja em] centrar o eixo do discurso no campo do próprio discurso (e não no destinatário)”<sup>73</sup>. Ou, ainda, é preciso estar atento ao fato de que “o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor, mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio que pode fazer do instrumental, utilitário”<sup>74</sup>. É sempre um andar sobre o fio da navalha que pode ser minimizado através de uma prática real de leitura do professor, da sua constante reflexão quanto ao seu fazer pedagógico e através do trabalho com a diversidade de textos. Neste sentido, comparemos dois poemas de Caparelli:

<sup>72</sup> PAES, José Paulo. **Uma letra puxa a outra**. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 1992.

<sup>73</sup> PERROTTI, Edmir. op. cit. p. 15.

<sup>74</sup> idem p. 63.

**Boto de bota**

Um boto  
num bote  
cheinho  
de sorte.

Um boto  
de barba  
comendo  
biscoito.

Um boto  
de bota  
fumando charuto.

Um boto  
no mar  
de água de cheiro.<sup>75</sup>

**José ou Luís**

Bem-me-quer  
mal-me-quer  
será o Luís?  
Será o José?

Bem-me-quer  
(Talvez José)  
Mal-me-quer  
(Talvez Luís)

Mal-me-quis  
bem-me-quis  
Foi o José?  
Foi o Luís?

Quem me diz  
que me quer

<sup>75</sup> CAPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. 2ª ed. Porto Alegre: LPM, 1991. p. 30.

Seja o José  
 Seja o Luís  
 é certo que será meu bem  
 pelos séculos dos séculos  
 amém.<sup>76</sup>

Se nos ativermos apenas aos aspectos visuais dos dois poemas, podemos notar sua semelhança quanto à pequena extensão dos versos assim como da sua distribuição em quadras (diferente somente na última estrofe de **José ou Luís**). Porém, analisando a elaboração interna de cada um, se vê que eles são bem diferentes quanto à sua qualidade estética.

Em **Boto de bota** há, basicamente, a utilização de palavras da mesma família silábica: “boto...bota...barba...biscoito...cambota”. Não há nenhuma relação entre elas que não seja esta, cabendo ao leitor soletrar o poema. Não se trata de um trabalho a partir do *nonsense*, como se poderia supor numa análise mais superficial. Afinal, esta seria uma possibilidade pela qual o pensamento lógico poderia ter seus nexos quebrados, exigindo do leitor um trabalho de rompimento e reconstituição de significados<sup>77</sup>. Trata-se, na verdade, de uma inversão da possibilidade do texto poético se constituir enquanto síntese de múltiplos sentidos, transformado também numa síntese, mas de múltiplos vazios.

No poema **José ou Luís** o aspecto lúdico também prevalece. Nele, todavia, o jogo verbal está condicionado ao trabalho estético. O poeta reapresenta a brincadeira popular do despentalar flores - “o bem-me-quer, mal-me-quer” - justapondo-a ao também popular final das rezas - “pelos séculos, dos séculos, amém”. Explicita-se, assim, o tom de

<sup>76</sup> CAPARELLI, Sérgio. *A Jibóia Gabriela*. 3ª ed. Porto Alegre: LPM, 1984. p. 12

<sup>77</sup> O ilogismo é levantado como característica própria de poemas infantis. Ver: Maria da Glória Bordini, In: *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

ladainha da brincadeira assim como a insolubilidade da dúvida amorosa. Além disso, instala-se, sutilmente, a ironia, afinal, tanto faz José ou Luís, como se observa nos versos entre parênteses. Dessa forma, apesar de ser construído a partir de um vocabulário simples, o poema pode provocar uma nova leitura daquilo que já era conhecido por seus leitores. E essa possibilidade de voltar ao real de forma diferente é que caracteriza a obra de arte enquanto uma das formas de conhecimento pela qual o homem procura se compreender e compreender o mundo.

Vejamos um outro poema do próprio Sérgio Caparelli possível de ser *lido* por alunos em alfabetização. É preciso, inicialmente, que o professor assuma o papel de *vocalizador* do texto<sup>78</sup>, ou seja, aquele que através de sua leitura (da entonação, do ritmo dado aos versos, da postura e dos gestos que utiliza) já se faz cúmplice de um texto que quer compartilhar. É necessário, também, desfazer-se da idéia de que é necessário ao leitor entender tudo no momento em que lê, pois muitas das nossas leituras só serão compreendidas num processo contínuo e dialético pelo qual uma leitura vai iluminando a outra. Tendo esses dois princípios como horizonte, vejamos como um aluno em alfabetização poderia ler o poema **Ah, essa tal chuva**, também de Sérgio Caparelli:

Chove na cidade.  
A água resmunga pelas calhas  
forma poças, enxurradas,  
chove,  
chove, chove sempre,  
desde toda a eternidade.

<sup>78</sup> O professor deve saber variar o tom, encarnar personagens, mobilizar diferentes modos de dizer, o que segundo Eliana Yunes significa dar “movência” ao texto. Trata-se do que podemos chamar de *leitura teatral*, prática comum no século XVII, pela qual a comunidade podia fortalecer seus laços e refletir seu cotidiano a partir das questões levantadas pelos textos oralizados. Para aprofundamentos sobre a leitura e a escrita na sociedade, é interessante ler o capítulo de CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: *A história da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Às vezes um pé de vento  
 chicoteia na vidraça,  
 fecho a janela, sopro  
 e o vidro embaça.  
 Desenho no vidro:  
 uma flor,  
 uma careta.  
 A careta sou eu.  
 Boto a língua pra tal chuva  
 e ela aumenta, de pirraça.<sup>79</sup>

Um sujeito que não domina a linguagem escrita certamente não é capaz de sozinho compreender a parte material do poema, mas o seu sentido pode ser apreendido através da leitura realizada pelo professor. Num segundo momento, o aluno poderá acompanhar a leitura incidental<sup>80</sup>, identificando algumas de suas partes significativas (algum verso, uma ou outra palavra, partes de estrofes). Assim como a apreensão do sentido, essa possibilidade de leitura também dependerá das experiências com a linguagem escrita que cada sujeito possuir, cabendo ao professor oferecer diferentes pistas ou dar diferentes respostas a partir da identificação do que cada aluno já conhece. É necessário, apenas, estar alerta para evitar o trabalho de mera paráfrase, mas possibilitar o desvendamento das imagens que compõem o poema através do que Lígia M. Averbuck chama de “equivalência de sentidos”<sup>81</sup>, evitando empobrecer o texto original ou simplesmente impingir uma única leitura ao aluno.

<sup>79</sup> CAPARELLI, Sérgio. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: LPM, 1985. p. 8.

<sup>80</sup> Esse tipo de leitura também tem sido chamado de leitura global ou referencial ou ainda leitura intuitiva. Caracteriza-se, essencialmente pelo reconhecimento de que a apropriação do código escrito passa, necessariamente, pelo outro.

<sup>81</sup> AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 79.

Além dos questionamentos e reflexões orais sobre os possíveis significados do poema, é necessário oferecer ao aluno alguns elementos para a análise dos recursos estruturais que o compõem. Por exemplo, chamar a atenção para a palavra “chove”, na primeira estrofe, circulando-a a fim de perceber como a sua repetição cria a imagem da própria palavra *chovendo no poema*; trabalhar com a identificação das rimas a partir da montagem e desmontagem de palavras no alfabeto móvel<sup>82</sup> pedindo que o aluno modifique algum verso procurando mantê-las. Por exemplo, o verso “chove na cidade” pode ser modificado para *chove no campo*, *chove no quintal* ou *chove na sala*, o que exigirá a criação de outros versos com novas rimas, tais como:

*Chove no campo  
e molha o santo.*

*Chove no quintal  
bem em cima do jornal.*

*Chove na sala  
e molha a minha mala.*

É possível, desta forma, permitir ao sujeito que se alfabetiza, compreender que a poesia é, segundo Averbuck, “discurso que mostra de alguma maneira o trabalho de

---

<sup>82</sup> O alfabeto móvel consiste num dos materiais básicos num processo de alfabetização no qual o alfabetizando é levado a refletir sobre o funcionamento da escrita. Através dele, o aluno pode criar suas hipóteses sobre o engendramento das letras aprendendo sobre como se organiza nosso sistema de escrita. Sua utilização deve ser feita pelo aluno no primeiro dia de aula a fim de que possa conhecer seu próprio nome. A partir dele, o aluno poderá contar o número de letras que são necessárias para escrevê-lo, descobrir que letras se repetem, reconhecer outras palavras que podem ser construídas com essas letras, montar outras palavras significativas e uma série de outras atividades.

linguagem que realiza sobre si mesmo<sup>83</sup> permitindo-lhe, inclusive, vivenciar essa experiência na produção de seus próprios textos.

Comparemos mais dois poemas, estes, de José Paulo Paes:

### **Cemitério**

1

Aqui jaz um leão  
chamado Augusto.  
Deu um urro tão forte,  
mas tão forte,  
que morreu de susto.

2

Aqui jaz uma pulga  
chamada Cida.  
Desgostosa da vida,  
tomou insetiCida:  
era uma pulga suiCida.

3

Aqui jaz um morcego  
que morreu de amor  
por outro morcego.  
Desse amor arrenego:  
amor cego, o de morcego.

4

Neste túmulo vazio  
jaz um bicho sem nome.  
Bicho mais impróprio!  
Tinha tanta fome  
que comeu-se a si próprio.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> AVERBUCK, Lígia Morrone. op. cit, p. 71.

<sup>84</sup> PAES, José Paulo. op. cit. s/p.

São vários os aspectos a se considerar na análise desse poema. Inicialmente, é necessário que o professor proceda à leitura oral de maneira a que seus alunos passem a conhecer o seu conteúdo. Além disso, é importante que o poema esteja visível a todos os alunos, o que pode ser feito numa folha mimeografada, xerox, retroprojektor, no quadro de giz em papel cartaz ou qualquer outro recurso. Nesse momento, já é possível discutir com os alunos a oposição criada pelo poeta ao tratar de um tema normalmente considerado triste - a morte - de uma maneira lúdica. Neste momento, o aluno estará sendo solicitado a fazer uma leitura analítica para, em seguida, proceder a leitura de cada estrofe do poema.

A numeração, que a primeira vista pode parecer apenas para marcar cada estrofe, ganha um valor estético se relacionado ao conteúdo tratado no poema. Ou seja, é preciso chamar a atenção dos alunos para a associação possível entre esta numeração, o título - “cemitério” - e à palavra “jaz”. O professor pode circular essas informações para que todos possam acompanhar a análise no próprio poema escrito. É possível, desta forma, visualizar o próprio cenário do poema, composto por lápides individuais às quais estaremos lendo enquanto *caminhamos*.

Para que o aluno em alfabetização possa compreender ainda melhor este poema, mais uma vez é possível utilizar o alfabeto móvel, pois através dele será possível explicitar o processo lingüístico utilizado pelo poeta, para quem cada tipo de morte já está apontado no nome próprio de cada personagem - definidor das suas características pessoais. Assim, “Augusto”, um leão convencido de seu poder (“tão forte,/ mas tão forte”), contém em si a palavra “susto” (de si mesmo), a causa de sua morte. “Cida”, não só se “suiCida”, como o faz com “inseticida”, ou seja, o seu próprio veneno. O amor entre “morcegos” pode ser bastante sugestivo em tempos de AIDS; é possível a relacioná-



lo ao amor homossexual, entre iguais, inclusive renegado (“arrenego, amor cego”) pelo eu-lírico. E, finalmente, a interessantíssima última estrofe na qual conhecemos não apenas um animal que “comeu-se a si próprio” como podemos acompanhar uma *autofagia lingüística*, numa sucessão de vazios construídos não só pela utilização de palavras do mesmo campo semântico (“vazio, sem nome, impróprio, comeu-se, a si próprio”) como pela própria repetição destas palavras que produz também um processo de esvaziamento dos significados: o bicho “não tem nome”, ficamos sabendo no segundo verso; isso nos é repetido no terceiro verso (“bicho mais impróprio”). O mesmo procedimento é utilizado a seguir no interior do mesmo verso: o bicho “comeu-se”, e se o fez é óbvio que foi “a si próprio”. É como se o próprio verso fosse sendo consumido na repetição de si mesmo.

Depois da análise, cada aluno pode procurar imaginar *construções lapidares* para o seu próprio nome. Inicialmente utilizando o alfabeto móvel; depois, com a ajuda do professor e tendo como modelo o poema trabalhado, criando uma estrofe que pudesse se juntar ao *cemitério poético* criado pelo poeta. Assim, num trabalho de parceria que envolve o professor, o poema e o aluno, é possível oportunizar a produção individual ou coletiva de outros textos poéticos:

1

*Aqui jaz uma camélia,  
flor chamada Zélia.  
Tomou tanto sol  
mas tanto sol,  
que morreu de cefaléia. (Zélia)*

2

*Aqui jaz uma Ema  
chamada Ema..  
Que morreu em Ipanema,  
Com muito calor  
sufocada em suas penas. (Ema Lopes)*

3

*Aqui jaz Adão  
que nasceu no paraíso  
junto com sua Eva.  
Por ela foram expulsos  
sem piedade e sem sorriso.* (Adão)

4

*Neste túmulo vazio  
Que nunca existiu,  
Tinha um bicho,  
que nunca pariu.* (Ozias)

5

*Neste túmulo solitário  
Jaz um bicho ordinário.  
Ele é igual a uma assombração,  
É igual o meu salário.* (Sueli)

6

*Neste cemitério  
Só engiiste poeira.  
Ninguel morreu  
Foi tudo brincadeira* (José Fernandes)

Analisando os poemas criados pelos alunos, é possível perceber que mesmo tendo o texto original de Paes como modelo, suas elaborações poéticas são igualmente originais. Na estrofe dois, pode-se observar um interessante jogo entre o substantivo próprio “Ema” e o comum “ema”. Além disso, o próprio local da morte da personagem já estava determinado em seu nome (“Ipanema”). Há, ainda, a causa da morte - sufocada em suas penas - como um recurso bastante interessante, pois há uma aproximação sonora entre “ema” e “pena”. Na estrofe um, a rima encontrada foge às típicas rimas escolares baseadas em esquemas *pobres*, pois se “Zélia” rima imediatamente com “camélia”, esta comodidade é quebrada em “cefaléia”; a estrofe três não apresenta nenhuma ousadia

rímica, mas estabelece uma conversa intertextual entre o nome do aluno, o poema de Paes e o texto bíblico.

Na estrofe 4, o autor utilizou o mesmo recurso *antropofágico* usado por Paes, e o leva ao extremo: não existe nem túmulo nem bicho. Na estrofe cinco, o humor, característica do poema original que transforma o triste (a morte) em brincadeira, aparece na forma da situação econômica da autora (igualmente triste) que é também ironizada. E finalmente, na sexta estrofe, o aluno explicita sua compreensão de que o poema é apenas um objeto lúdico. É possível afirmar, então, que os alunos compreenderam as principais características e procedimentos analisados no poema **Cemitério**, a ponto de utilizá-los em suas próprias produções.

Passemos para o segundo poema de Paes:

### **Balancete**

A esperança: flor  
seca mas (acaso  
ou precaução?) guardada  
entre as páginas de um livro.

A incerteza: frio  
de faca cortando  
em porções cada vez menores  
a laranja dos dias.

O amor: latejo  
de artéria entupida  
por onde o sangue se obstina  
em fluir.

A morte: esquina  
ainda por virar  
quando já estava quase esquecido  
o gosto de virá-las.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> PAES, José Paulo. **Prosas seguídas de Odes Mínimas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 23.

É possível realizar uma leitura intertextual entre **Cemitério** e **Balancete**. Inicialmente, é preciso chamar a atenção para o fato de que o mesmo tema permanece na última estrofe deste novo poema - a morte - mas o tom de um e outro é bastante diferente. Em **Balancete**, a morte vem precedida por outros sentimentos de quem está vivo: a esperança, a incerteza e o amor, e não há o tom jocoso que caracteriza o primeiro poema lido. Para o trabalho específico com este segundo poema, é importante que a sua leitura possa ser acompanhada por todos os alunos, que, em cada estrofe, poderão identificar o sentimento definido metaforicamente pelo autor. Cada um pode circular a palavra que será definida, o que lhe permitirá perceber como se mantém a mesma estrutura em todas as estrofes - quatro versos curtos, sendo que o primeiro verso contém no início a palavra que será definida, sucedida por dois pontos e pela palavra da qual será criada uma imagem poética, detalhada nos versos seguintes. Oralmente, é importante os alunos poderem interpretar cada estrofe, enquanto o professor chama a atenção para algumas palavras de uso desconhecido que devem ser discutidas, pois muitas vezes o aluno em alfabetização, não tendo ainda domínio da ortografia e da segmentação das palavras, pode criar hipóteses inadequadas em sua leitura. É necessário, também, relacionar o tema tratado pelo poema às situações vivenciadas pelos leitores, estimulando a narração de histórias que possam ilustrá-lo. Na primeira estrofe, a metáfora criada para a esperança, caracterizada como uma flor seca guardada entre as folhas de um livro, pode ser reforçada através de outro autor, Mário Quintana, para quem “A esperança é um urubu pintado de verde”<sup>86</sup>, propiciando um interessante debate sobre a idéia mais comum de que “a

---

<sup>86</sup> QUINTANA, Mário. *Nova Antologia poética*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

esperança é a última que morre”, num trabalho através do qual se reforça o caráter intertextual da comunicação escrita. Depois disso, cada aluno pode escolher outro sentimento para também compor seu *balancete*, observando a estrutura dada pelo poema de Paes. Como foi possível observar nos textos dos alunos analisados anteriormente, o trabalho com a produção é essencial no processo de aprendizagem da escrita, e o leitor aprendiz só poderá fazê-lo “usando a experiência da comunicação escrita que viveu em seus próprios encontros com textos; num processo de reinvestimento, a produção de escritos proporciona, por sua vez, uma melhor entrada nos processos de leitura”<sup>87</sup>.

E, finalizando estas reflexões sobre o texto poético e a alfabetização, gostaria de compartilhar duas leituras que me parecem sintetizar essa questão: um poema de Régis Bonvicino<sup>88</sup>, e algumas idéias de Emília Ferreiro a respeito do processo de aquisição da escrita<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 72.

<sup>88</sup> BONVICINO, Régis. *Poemas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

<sup>89</sup> FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 p. 22-35.

## NUM ZOOLOGICO DE LETRAS para joão e marcelo

ummmmmmmmma centopéia  
 árápóngá  
 borbolllleta  
 ra'TTo  
 aa aa aa aa aa belas  
 cLEFANTE  
 micô-lêãõ  
 Girafas  
 buRRo  
 Yena  
 flámingó  
 pbombpa espelho  
 lobo-coke  
 môscã  
 eMa  
 lontra\$  
 raPOSa utópica  
 sabiá-exílio  
 g''t''s  
 co + + ho  
 Lêãõ  
 m:rc:g:  
 p'p'f'rm'g's  
 v,c,  
 rato unapéstico  
 m\*ripos\*  
 VntV  
 z=br=  
 c)ng(r(  
 homens-em-extinção  
 ;A;U  
 j%g% %t%r%c%  
 f.o.r.m.i.g.a.  
 e uma %nç% p%nt%d%

Quem convive com alunos em alfabetização, logo percebe que as formas escritas dos nomes dos animais utilizadas Bonvicino se assemelha muito às hipóteses feitas pelos alunos que estão aprendendo a ler. Mesmo já conhecendo as propriedades da escrita (direcionalidade, quantidade e variedade de caracteres), a utilização das letras, pelo

alfabetizando, passa por critérios não convencionais, pois o aluno não conhece todos os caracteres e não é capaz de estabelecer todas as relações possíveis através da escrita ortográfica. É o que podemos ler, por exemplo, em “m:rc:g;; c)g(r( ; z=br= ; j%g%t%r%c% %nç% p%nt%d%; VntV”: todas as vogais foram substituídas por caracteres não convencionais mas que, devido a sua recorrência nos permitem decodificar a palavra. Em “m\*rip\*”, isso se sofisticava, pois o mesmo caractere é utilizado para registrar a mesma ocorrência fonética; trata-se da necessidade que o alfabetizando encontra em “procurar diferenças gráficas suscetíveis de fundamentar suas intenções [de escrita, procurando] criar diferenciações gráficas que permitam interpretações diferentes”<sup>90</sup>. Uma outra hipótese utilizada por quem ainda não sabe ler o código alfabético é aquela que toma critérios quantitativos, e relaciona-se ao fato do sujeito supor que “talvez as variações no número de letras estejam ligadas a variações nos aspectos quantificáveis dos objetos implicados (mais letras se o objeto for grande; menos letras se for pequeno; mais letras para um grupo de objetos, menos letras para um objeto só; mais letras para uma pessoa mais velha, menos letras para uma criança)”<sup>91</sup>. Este é o procedimento para grafar o primeiro animal do zoológico: “ummmmmmmmmmmmmmma centopéia”, assim como o “eLEFANTE”.

É possível reconhecer também a escrita alfabética, quando os alfabetizados “já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem (tais como: marcas de pontuação, espaços em branco, representação poligráfica de fonemas, letras maiúsculas e

<sup>90</sup> FERREIRO, Emília. *op. cit.* p. 28.

<sup>91</sup> FERREIRO, Emília. *op. cit.*, p. 28.

minúsculas)”<sup>92</sup> em: “Yena”, “borbollllleta”, “raTTo”, “buRRo” e “eMa”. Ocorrem, além disso, tentativas de utilização da acentuação: “árápóngá” (sugerindo o barulho estridente feito por esta ave), “môscâ” (que parece possuir asas), assim como nas demais palavras acentuadas fora da ortografia convencional. Há, ainda, a interessantíssima “pbombpa espelho”, na qual as famosas escritas espelhadas dos alunos em alfabetização é contemplada pelo poeta.

Ou seja, enquanto a escola trabalha no sentido do não reconhecimento das hipóteses criadas pelos alunos, rechaçando suas escritas iniciais através das intermináveis correções ortográficas ou através do trabalho com formas prontas, o poeta, que jamais perde a capacidade de observar a língua, se apropriou exatamente dessas formas não convencionais.

Não se trata de simplesmente aceitar escritas não padronizadas, mas de, reconhecendo que a apropriação da escrita passa por um processo reflexivo, sermos capazes de buscar ler o que nossos alunos escrevem com a mesma disposição e fascínio com que lemos poesias, por exemplo. Para Emília Ferreiro, alfabetizar significa possibilitar ao sujeito sua entrada no mundo da escrita, permitindo-lhe conhecer suas características e funções, e não apenas a apresentação da escrita através de um método:

“Na maioria das vezes, as práticas escolares apresentam a escrita como um objeto de contemplação. As crianças [ou adultos] podem olhar e reproduzi-la, mas estão proibidas de experimentar ou transformá-la. Quando a escrita é apresentada como objeto de contemplação, a mensagem subliminar transmitida é que esse objeto é propriedade de outrem e não pode pertencer às crianças [ou a qualquer sujeito]. É um objeto imbuído com uma condição permanente e imutável, que não

---

<sup>92</sup> FERREIRO, Emília. *op. cit.*, p.32.



pode ser transformada, alterada, ou recriada, através de intercâmbios sociais.

Essas são práticas escolares que colocam as crianças [e adultos em alfabetização] fora da área do saber, por definirem o aprendiz como um espectador passivo ou um receptor mecânico. (...) Não existem práticas pedagógicas neutras. Como Paulo Freire não se cansa de dizer, ‘ toda prática educacional é sempre uma teoria do saber em ação’. Não há como fugir, ao falarmos da escola, da necessidade de reflexão sobre como concebemos o objeto de processo do saber e o processo do saber”<sup>93</sup>.

Parece que nós, professores, temos muito a aprender com os alfabetizandos e com os poetas...

## 5.2 Narrativas

As narrativas que são destinadas ao aluno nesta fase de escolarização padecem dos mesmos problemas no que se refere à criação de um *pseudotexto* destinado a um *pré-leitor*.

São muitas as publicações assumidamente destinadas ao leitor inicial<sup>94</sup>. As coleções indicadas como ideais para o aluno de pré-escolar ou alfabetização, são facilmente reconhecidas: livros com pouco texto e muita ilustração. Características que podem contribuir para o processo de alfabetização, pois a leitura do verbal pode ser enriquecida através da leitura do não verbal, numa perfeita (quando o livro é de qualidade) conjugação entre texto e imagem. Isso porque se para o alfabetizando a linguagem escrita ainda é indecifrável, a ilustração pode ser o ponto de reconhecimento para a leitura do

<sup>93</sup> FERREIRO, Emilia. op. cit., p. 34.

<sup>94</sup> Regina Zilberman, em artigo publicado em Cadernos de Pesquisa, nº52, fev./1985, intitulado *Literatura infantil para crianças que aprendem a ler*, apresenta alguns dados quanto a essa questão.

texto verbal. Aliás, esta possibilidade de ampliação do público através da utilização do desenho já foi utilizada por Lutero como forma capaz de permitir o acesso de um maior número de pessoas ao texto bíblico: a **Bíblia Pauperum**<sup>95</sup>, cujo texto era acompanhado por desenhos xilogravados. Segundo Gnerre, a grande descoberta foi a de que há mais gente capaz de ver do que ler. Por isso, é preciso compreender que

“o que nós consideramos “escrita” coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos “escrita”. Tais são, por exemplo, os símbolos de famílias na Europa da Idade Média (com complexas conexões com a origem da assinatura), a tradição de marcas de fabricantes de vasilhames e os monogramas na cerâmica e na porcelana, as marcas de pastores, as marcas de casas em comunidades dos Alpes, e muitos outros sistemas de símbolos desse tipo. Hoje encontramos centenas de ‘ideogramas’ ou ‘logotipos’ no ambiente urbano. Ter um bom logotipo pode ser um passo importante numa atividade comercial, como demonstra a expansão dessa atividade gráfica. Estes poucos exemplos tirados de diferentes tradições culturais deveriam sugerir modelos de coexistência de diferentes sistemas gráficos”<sup>96</sup>.

Por isso, mesmo sendo um código escrito que pressupõe uma determinada forma de leitura, a linguagem escrita não verbal parece estar mais próxima da compreensão do aluno, e passou a ser cada vez mais o suporte pedagógico destinado a sujeitos em alfabetização. E essa foi uma das grandes descobertas do mercado editorial destinado à criança: a inserção das ilustrações permite a ampliação de público consumidor. Porém, da mesma maneira que a maioria desses livros possui uma linguagem espelhada na cartilha, as ilustrações também passaram a ter uma função quase que exclusivamente pedagógica:

<sup>95</sup> Sobre isto, comenta Umberto Eco em **Apocalípticos e Integrados**: “A *Bíblia Pauperum* começa a submeter-se a uma condição que, séculos depois, alguém atribuirá aos modernos meios de comunicação de massa...”p. 12.

<sup>96</sup> GNERRE, Maurizio. op.cit. p. 32.

servir de apoio na leitura do texto verbal. Passaram a exercer, então, um papel de registrar ou reforçar o que está sendo dito nele. Ocorre, neste processo, que a ilustração não apenas deixa de enriquecer as possibilidades de leitura como passa ser uma espécie de *muleta* do leitor, que, como sente maior firmeza para andar sobre a linguagem visual passa a não querer outros textos a não ser estes nos quais tenha onde se apoiar. Neste sentido, é interessante notar que os chamados livros sem texto<sup>97</sup> são indicados para alunos não alfabetizados ou em alfabetização, expondo uma concepção de que conforme avança a escolarização do aluno aumenta o tamanho do texto. Ou seja, pressupõe-se haver uma trajetória evolutiva que vai dos livros sem texto ou pouquíssimo texto até o romance.

Encontramos aí um problema bastante comum: associar o tamanho do texto a uma pseudo facilidade de leitura. Obviamente não será possível a um sujeito em processo de alfabetização dar conta de ler sozinho um romance de Machado de Assis, por exemplo. A questão, porém, antes de estar relacionada à extensão do texto, relaciona-se à própria caminhada do sujeito leitor, das referências intertextuais que é capaz de fazer. Tanto é assim que muitos alunos analfabetos podem, muitas vezes, compreender com maior clareza um romance deste autor - desde que alguém possa lê-lo para eles - do que o seriam alguns alunos com o segundo grau completo e incapazes de compreender a função da escrita, suas características, formas de funcionamento e mais ainda, serem incapazes de tecer relações entre aquilo que vão lendo (quando lêem) e o que vão vivendo. Para Geraldi, essencial é que o professor respeite a “caminhada do leitor”, que diz respeito

---

<sup>97</sup> Eva Furnari e Juarez Machado são autores presentes nas coletâneas escolares e indicados para alunos em processo inicial de escolarização.

não apenas ao domínio específico das relações intrínsecas ao código escrito, mas ao fato de que

“nossa história de leitores não começou pelo ‘monumento literário’. O primeiro livro que lemos não foi aquele que lemos ontem ou aquele de que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras como nós nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nesta caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor”<sup>98</sup>.

E é o enredo que primeiramente é extirpado no processo de facilitação que alguns escritores destinam ao leitor em alfabetização. Isso pode ser explicado pelo fato de que o alfabetizando “impõe um enigma literário ao escritor, a quem compete desenvolver a ação ficcional de modo menos denso, mas com transcurso mais acelerado, uma vez que, entre o conflito e a solução, ele dispõe de poucas frases, mas de muitas páginas”<sup>99</sup>. E muitos livros (senão a maioria) podem exemplificar como essa estratégia acaba por esvaziar totalmente o texto, resultando apenas num pretexto para trabalhar famílias silábicas ou formas consideradas simples de linguagem escrita. Senão mais, como a linguagem e a narrativa são levadas à sua quase total anulação, parece impossível que alguém seja capaz de ler (e não apenas decodificar) um texto para alfabetizandos. Vejamos um exemplo em **O macaco e a mola**, de Sônia Junqueira:

O macaco vê a mala.  
O macaco cutuca a mala.  
A mola é mágica!

<sup>98</sup> GERALDI, João Wanderlei. *Prática de leitura de textos na escola*. In: GERALDI, João Wanderlei (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985. p.77-88.

<sup>99</sup> ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil para crianças que aprendem a ler*. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez, nº 52, 1985.

A mola pula de novo.  
 A mola pula na mala.  
 Epa! Agora o macaco já sabe.  
 Nada de mola maluca!  
 Nada de mola caduca!  
 Nada de mola pirada!  
 Tudo roda.  
 Macaco cutuca a cuca.  
 \_ A mola será caduca?  
 O macaco roda.  
 A mola roda.  
 O macaco fica parado.  
 \_ A mola será pirada?  
 Pega-pegas, pula-pula!  
 A mola pula no pé do macaco.  
 A mola vira bala, caneca, fita, boneca e peteca.  
 A mola rebola como o robalo.  
 O macaco fica mole de medo.  
 \_ A mola será maluca?  
 A mola galopa como cavalo.  
 A mola vira bola.  
 A bola pula. A bola rola.  
 Da mala pula a mala.<sup>100</sup>

Pode-se dizer que a preocupação da autora é manter uma regularidade silábica mesmo que para isso atrepele as regras mínimas coesão, construindo um texto sem nenhum elemento coesivo ou coerência (como explicar que “o macaco vê a mala” numa linha para na outra o narrador dizer que “a mola é mágica”?). Um *texto afásico*. Ou ainda, um texto no qual o código é eleito como detentor de sentido.

E, se antes do *boom* da literatura infanto-juvenil apenas as cartilhas preocupavam os educadores conscientes de que leituras estéreis de significado produzem apenas bons decodificadores, atualmente também nos assombram os livros de literatura que procuram assumir a função de permitir a leitura por quem se alfabetiza.

<sup>100</sup> JUNQUEIRA, Sônia. *O macaco e a mola*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

Dalton Trevisan, outro grande escritor contemporâneo, pode nos ajudar a avançar um pouco mais nesta questão:

Mal a pobre se queixa:

\_ Ai, que vida infeliz.

Ele a cobre de soco e pontapé:

\_ E agora, Está se divertindo?

Apanha ela ( grávida de três meses ) e apanham as cinco pestinhas. Uma das menores fica de joelho e mão posta:

\_ Sai sangue, pai. Não com o facão, paizinho. Com o facão, dói<sup>101</sup>.

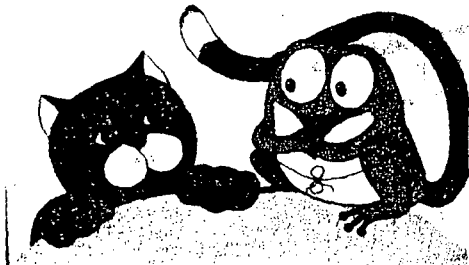
Trata-se do que se pode chamar de mini-conto: o texto possui uma única unidade dramática, espaço e ação são limitados, poucas personagens, linguagem concisa (sendo que aqui esta característica é levada ao limite) e predomínio do diálogo. Parece claro que Dalton Trevisan pode ser considerado um mestre na concisão, sem que isto passe a significar empobrecimento lingüístico ou esvaziamento de significação. Em relação à linguagem, trata-se de um vocabulário bem simples, uma organização estrutural padrão, caracterizada principalmente pela economia. Tecnicamente muito próxima do que os escritores que visam o aluno em alfabetização gostariam de conseguir...

E alguns - mesmo que poucos e nem sempre - conseguem essa façanha.

É o que acontece, por exemplo, em **O rabo do Gato**, da coleção Gato e Rato, de Mary e Eliardo França:

<sup>101</sup> TREVISAN, Dalton. *Ah, é?* Rio de Janeiro: Record, 1994. p. 23.

MARY FRANÇA O ELIARDO FRANÇA  
**RABO DO GATO**



O sapo viu um rabo de gato.



E o sapo ficou com o rabo do gato.



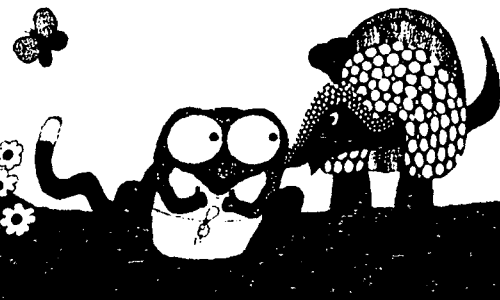
Veio o tatu e falou:  
— Olá, gato!



O sapo falou:  
— Eu sou um sapo!



E o tatu falou de novo:  
— Sapo com rabo de gato, é gato!



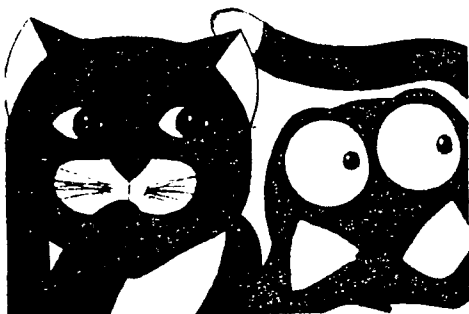
Veio o gato e falou:  
— Olá, sapo!



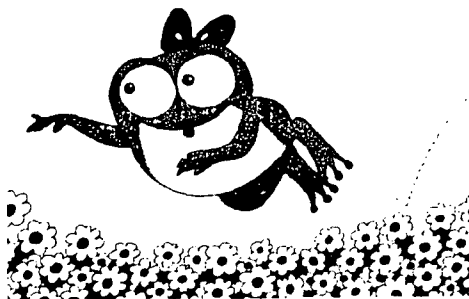
O sapo falou:  
— Eu sou um gato!



E o gato falou de novo:  
— Gato com cara de sapo, é sapo!



Veio a sapa e falou:  
— Você é um sapo ou é um gato?



E o sapo falou:  
— Eu sou um sapo.  
Eu sou um sapo.  
Eu sou um sapo!





A ironia acompanha toda a história. O sapo, na verdade, está *pagando um sapo*<sup>102</sup> para o tatu e o gato, afinal, ser gato ou sapo, depende do que constata seu interlocutor. Porém, a chegada da sapa altera a brincadeira, e o sapo, cujos interesses agora são os amorosos, não só revela sua verdadeira identidade como sente necessidade de reafirmá-la (“Eu sou um sapo. Eu sou um sapo. Eu sou um sapo!”), numa inversão dos fatos, pois agora, parece que a sapa é quem lhe *paga um sapo*. Apesar da autora utilizar poucas palavras e uma forma muito parecida com a da linguagem oral (a utilização do conetivo *e* para interligar as frases, a reiteração, a utilização basicamente da coordenação, por exemplo), o leitor acompanha o desfecho da ação ficcional com interesse e surpresa. Afinal, o sapo tão esperto é derrotado pelo amor.

A ilustração cuidadosa de Eliardo França complementa a leitura e o leitor pode acompanhar a trajetória das personagens página a página, tendo explicado nos desenhos aquilo que foi suprimido do texto verbal. Por exemplo, o texto não explica de que maneira o sapo ficou com o rabo do gato, mas através do desenho podemos saber que ele o prendeu na cintura com um cordão. Ficamos sabendo que o sapo conversou sozinho com o tatu assim como com o gato, pois podemos acompanhar a entrada desta personagem pela página. E sabemos também que é durante a conversa com o gato que chega a sapa, ou seja, no exato momento em que o sapo se dizia gato, pois os olhares do gato e do sapo estão dirigidos para a página seguinte. Finalmente, fica evidente a paixão, na última página, pois, cercado de flores e suspirando corações, o sapo abandona definitivamente a possibilidade de ser confundido por outro animal que não seja o da sua

<sup>102</sup> A expressão *pagar um sapo*, na gíria, quer dizer se divertir às custas do outro através de um fato ou de uma história que ele toma como séria e na verdade não passa de uma invenção. Parece que esta expressão pode ser bem utilizada no caso dessa história.

espécie. Quanto à sapa, parece esfregar as maõzinhas, o que pode sugerir diferentes leituras, tais como a de que o amor derrota até mesmo o mais esperto; ou, então, de que tudo foi premeditado pela sapa, que desde o princípio sabia de que se tratava de um sapo e usou de uma artimanha para que ele se declarasse; quem sabe, ainda, de que a sapa, mais do que gostar do sapo, esteja se divertindo às suas custas como ele vinha fazendo com os outros animais.

Aqui, o texto atinge o que Zilberman chama de o "compromisso fundamental da literatura infantil para com crianças alfabetizandas, [que deve ser] com a qualidade literária da obra, enfatizando os aspectos ficcionais e sua tradução gráfica em livro"<sup>103</sup>. E, se é o critério estético que orienta a avaliação da obra, a história de Mary e Eliardo França pode ganhar *alforria* e libertar-se da designação infantil, passando a ser apenas literatura.

---

<sup>103</sup> ZILBERMAN, Regina. op. cit. p. 83.

## VI - O trabalho com a intertextualidade e a diversidade de textos

Já sabemos que o trabalho com a literatura vem, na maioria das vezes, a reboque de um ensino de Língua Portuguesa centrado no estudo da Gramática Normativa. Por conta disso, o que normalmente acontece é que o encaminhamento metodológico dado ao texto literário é o mesmo destinado aos outros tipos de registro, ou seja, um trabalho de compreensão que visa quase que somente levantar as informações veiculadas pelo texto<sup>104</sup> assim como a observação das *boas* formas lingüísticas. São raras e superficiais as intervenções do professor no sentido da explicitação da construção da tessitura do texto literário, dos recursos utilizados pelo autor que lhe conferem qualidade estética (mesmo porque isto significa, muitas vezes, trabalhar com o rompimento dessas regras). Ou seja, o professor utiliza sempre o mesmo instrumental de análise<sup>105</sup> independente do objeto a ser

<sup>104</sup> Num *arremedo* daquilo que o professor solicita ao aluno após a leitura de um texto jornalístico, por exemplo, o texto literário sugerirá a exploração de informações do tipo título, autor, personagens, cenário, acontecimentos principais, o que, segundo Marisa Lajolo trata-se de uma *compreensão episódica*. No caso de poemas o trabalho básico é com aspectos formais, como a identificação do número de versos, estrofes, rimas, etc. Para o aprofundamento dessa questão, é importante ler os estudos: SILVA, Lillian Lopes Martin da Silva. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986; LETTE, Lygia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983; LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

<sup>105</sup> É necessário distinguir a análise que o professor faz do texto daquela que ele fará com o aluno. Primeiro porque mesmo que todo texto deva passar pela análise do professor, nem todos entrarão na sala de aula, para serem analisados, pois é preciso garantir o espaço para a *leitura prazer* (Barthes). Depois porque, certamente, a análise realizada pelo professor atingirá um nível de complexidade que nem sempre o aluno terá referenciais suficientes para acompanhar. Significa que o professor fará os recortes que julgar necessários no momento de seu trabalho com o aluno.

estudado, o que, mais do que um reducionismo metodológico, trata-se de um equívoco epistemológico.

Esta situação pode ser superada na medida em que o professor perceba a especificidade de cada texto a ser trabalhado e encaminhe atividades para que o aluno também possa identificá-la. Esta é a função do trabalho com a diversidade de textos e a intertextualidade: possibilitar a formação de um leitor capaz de transitar pelos mais diferentes tipos de discursos optando por diferentes estratégias de leitura e interpretação. Para isso, é necessário nunca perder de vista a que tipo de leitura estamos nos referindo. Não se trata, como aqui já foi diversas vezes reiterado, simplesmente da decodificação, mas da adesão do leitor ao mundo de papel, num trabalho intelectual no qual o distanciamento e a abstração permitam ao leitor descobrir “a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido”<sup>106</sup>. O que, citando Paulo Freire, significa dizer que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”<sup>107</sup>.

Além disso, é preciso compreender que a leitura é determinada por uma série de fatores extralingüísticos (tais como a história social e psicológica de cada leitor, suas expectativas e interesses, a situação em que se encontra enquanto lê, as relações com outras formas de linguagem que possua) que podem determinar diferentes interpretações para um mesmo texto. Isso não quer dizer que não haja marcas linguísticas que apontem para as possibilidades reais criadas pelo autor para a leitura de seu texto, mas significa que elas não são absolutas na constituição do significado que o leitor atribui ao texto. Isso se

---

<sup>106</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p.19.

<sup>107</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 25.

acentua mais no caso do texto literário, no qual o leitor possivelmente se defrontará com percepções, sentimentos, pontos de vista diferentes dos seus, formas de elaboração discursiva que lhe parecem estranhas e que, muitas vezes, desestabilizam aquele que lê.

Outra questão importante é determinar o que é interpretação. Normalmente o trabalho escolar faz da leitura um exercício burocrático, cuja finalidade é chegar a formas homogêneas de compreensão de um texto. Essa posição é fruto de dois reducionismos: conceber que o texto possibilita apenas uma leitura - a que está determinada nas respostas dos exercícios que acompanham os textos nos livros didáticos - e que a abordagem deve centrar-se na *significação* (compreensão possibilitada pelo domínio da língua) e não com a *simbolização* (interpretação que depende da história do sujeito que lê)<sup>108</sup>. Ou seja, a escola escamoteia o sentido de interpretação na medida em que ainda centra o encaminhamento da leitura no processo de decodificação, como se o próprio ato de ler e interpretar não sofressem determinações sociais e históricas. Neste sentido, Eni Orlandi chamará de “gestos de interpretação”, dado seu caráter simbólico, à leitura e interpretação, ou seja, “uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas conseqüências. Com efeito, pode-se considerar a interpretação como um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido“. Além disso, segundo essa mesma autora, “todo discurso é um deslocamento na rede de filiações(...)todo dizer se liga a uma memória”<sup>109</sup>.

Isso significa que ao ler e interpretar, o sujeito lançará mão não só de seus conhecimentos linguísticos, mas de todo o seu conhecimento sociocultural e intertextual, num movimento que é ao mesmo tempo de reconhecimento e descoberta, de paráfrase e

<sup>108</sup> TODOROV, Tzvetan. A leitura como construção. In: *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 88

<sup>109</sup> ORLANDI, Eni. Dispositivos da Interpretação. In: *Interpretação*. São Paulo: Vozes, no prelo.

polissemia. É preciso, então, que o professor não dissocie a leitura e a interpretação da prática social e textual do aluno, mas ao contrário, construa as pontes entre o conhecido e o desconhecido, apresente o contexto de produção do texto a ser lido, explicita os “acordos sociais”<sup>110</sup> que regem os diferentes tipos de texto, abra espaço para a construção coletiva do sentido do texto dando os nós necessários para que a nova leitura se insira na *rede de filiações* de leitura do aluno que queremos leitor. E não qualquer leitor, mas um *leitor maduro*, “para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”<sup>111</sup>.

Para aprofundar as reflexões sobre o trabalho com a diversidade de textos e a intertextualidade, seguem alguns conjuntos de textos - ou unidades de textos - organizados a partir de determinados eixos temáticos. A primeira unidade de textos trata da **poesia**, e estarei encaminhando um trabalho a partir do confronto de diferentes registros a fim de que o aluno possa construir os conceitos que lhe permitirão distinguir diferentes tipos de discurso.

## 6.1 Poemas

Qualquer que seja o tema abordado em sala de aula, é importante dar voz ao aluno para que ele possa revelar aquilo que conhece a partir de sua prática social. Conversar sobre **poesia** certamente irá permitir que se revelem alguns cantadores e poetas

<sup>110</sup> ILLARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fintes, 1985. p. 81.

<sup>111</sup> LAJOLO, Marisa. In: AGUIAR, Vera Teixeira e outros. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.53.

reconhecidos na comunidade, pois, apesar de tão esquecida na escola, a poesia vive nos botecos, nos cadernos escondidos em gavetas ou em papéis que volta e meia são queimados. Por isso, não será impossível ao aluno escrever um poema, revelando, através dele, os recursos poéticos que conhece. Em meu trabalho, pude observar que a maioria tinha noção da necessidade de apresentar o poema em versos, mas eles apareceram sem muita definição e, quando definidos, a quadra foi o referencial básico. As rimas foram utilizadas, mas de uma maneira descompromissada, ou seja, quando o aluno encontrava rapidamente uma palavra que rimasse ele a utilizava, quando não, desconsiderava-a. Na maioria das vezes a pontuação não foi utilizada ou foi utilizada aleatoriamente. Quanto aos temas abordados, pude perceber que houve uma preocupação em tratar de assuntos considerados ‘sérios’, tais como o amor, Deus, a pátria (visão escolar do “ama-com-fé-e-orgulho-a-terra-que-nasceste” bilaquiana). A todo momento a questão da *falta de dom* para escrever poesia era levantada como a responsável pelas dificuldades encontradas. Vejamos alguns exemplos:

Foi Deus quem pois voce em nosso  
caminho eu sei que foi  
E ninguém vai tirar voce de nós eu sei que não  
Se um dia nós te perder perdido também estaremos  
Nós somos uns alunos que precisa de atenção **(Adão)**

A minha cidade sempre cresce  
Ela é muito chique  
Sempre é tão linda  
mesmo quando escuresce. **(Suelli)**

Pela vida vou passando  
Sem esquecer você  
E se um dia tudo acabar  
sei que vou morrer

**(Maria de Lourdes)**

Querida terra Brasil  
de povos bons e gentil  
de muitas matas e rios  
de lindo céu cor de anil

(Geraldo)

Amar é sorrir como o sol  
É chorar como o orvalho  
Nas noites de luar

(Zélia)

Além de produzirem poemas aqui citados - repletos de chavões e sem um trabalho consciente sobre a linguagem - a leitura de poemas que não se enquadrassem nesses parâmetros parecia desinteressante e hermética, uma vez que os alunos não conseguiam identificar neles qualquer elemento que lhes traduzisse algum sentido. Ou seja, o estranhamento frente à elaboração formal de um poema provocava a impossibilidade de apreender o conteúdo ali veiculado. E, conseqüentemente a sensação de que poesia é ou *uma coisa de loucos que nada têm a dizer* ou *uma coisa para os sábios*.

Por isso os textos informativos escolhidos para compor esta unidade procuram suscitar a reflexão quanto ao fazer poético, quanto aos recursos poéticos tradicionais mais comuns e quanto à possibilidade de transgredi-los. Dessa forma, além de expor o aluno ao confronto de diferentes textos, essas leituras poderão instrumentalizá-lo para que possa compreender alguns recursos utilizados na poesia.

O primeiro texto a ser trabalhado é um texto informativo publicado na **Revista Super Jovem**:



## POESIA

### PALAVRAS

“Nem faltará algum leitor metido a profundo que me julgue à  
tona das coisas ao me ver tão ocupado com as palavras.  
Escusado lembrar-lhe que a poesia é uma das artes plásticas e  
que o seu material são as palavras, as misteriosas palavras...”  
Mário Quintana

Quando se fala na mágica das palavras que nos transporta para um mundo diferente, cheio de encanto, imagens, comparações e uma musicalidade que nos fala diretamente ao coração, estamos tentando compreender o que é poesia, pois como diz Mário Quintana ‘A poesia não se entrega a quem a define...’. Um verso nos toca graças à combinação de vários fatores, mas, principalmente pela emoção do poeta ao escrevê-lo. Os poetas são considerados pessoas especiais pela facilidade que têm ao brincar com as palavras, transformando-as com a finalidade de transmitir uma mensagem. Gilberto Gil, na letra da música ‘Metáfora’ nos mostra por onde segue o sentimento do poeta:

“Uma lata existe para conter algo.  
Mas quando o poeta diz lata  
Pode estar querendo dizer o incontível(...)  
(...)Por isso não se meta a exigir do poeta  
Que determine o conteúdo de sua lata  
Na lata do poeta tudo-nada cabe,  
Pois ao poeta cabe fazer  
Com que na lata venha a caber  
O incabível. “(...)”<sup>112</sup>

Uma das dificuldades em se trabalhar com textos informativos sobre a poesia é a de que normalmente estes textos também trabalham com o senso-comum no que diz respeito à associação do fazer poético à inspiração e à exacerbação dos sentimentos (“fala diretamente ao coração”, “emoção do poeta ao escrevê-lo”, “os poetas são considerados pessoas especiais”). Porém, a finalidade do trabalho com a diversidade de textos não é a

<sup>112</sup> Revista Super Jovem. São Paulo: Editora Abril, set./91

apresentação somente de textos considerados ideais, mas sim o confronto de diferentes pontos de vista (mesmo que contrários ao do professor) oportunizando a reflexão e o debate. No caso desta matéria da **Revista Super Jovem**, é importante ao professor perceber que o texto é acompanhado por dois poemas que procuram exemplificar e reforçar a idéia de poesia que o texto apresenta (que, por sinal, coincide com a dos alunos, verificada a partir dos textos por eles produzidos após a discussão inicial a respeito da poesia). Mas, se analisados com atenção, percebe-se como eles questionam essa idéia. Em **Palavras**, Mário Quintana, afirma estar sempre “tão ocupado com as palavras”, ou seja, apresenta o poeta como um trabalhador da palavra e não alguém que é tomado pela inspiração. Já em **Metáfora**, não é possível identificar o sentimentalismo que é dado como característica da poesia. A canção de Gilberto Gil também tematiza o fazer poético como um trabalho realizado sobre a linguagem, um trabalho intelectual através do qual “cabe ao poeta fazer com que na lata venha a caber o incabível”. Ou seja, as informações do texto informativo podem ser questionadas a partir da leitura dos poemas que ele contém. Aberta essa primeira reflexão, outros poemas metalingüísticos podem ser levados pelo professor, através dos quais os alunos poderão pensar o texto poético sobre outra perspectiva. Vejam algumas questões que podem ser solicitadas (oralmente ou por escrito) à turma a fim de sistematizar a leitura e discussão inicial direcionada pelo professor no sentido de questionar as noções dos alunos e do texto lido sobre as características do texto poético. Neste trabalho é importante também ressaltar a organização estrutural do texto. Por isso, as questões propostas devem abranger aspectos de coerência e coesão que conferem (ou não) clareza ao texto como um todo e as diferenças entre a forma narrativa e a poética:

*a) Identifique a quem pertencem as seguintes opiniões sobre a poesia dadas na matéria da Revista Super Jovem:*

- *Apenas algumas pessoas são capazes de escrever poesia.*
- *A emoção é o ingrediente principal para se fazer poesia.*
- *Fazer poesia se aproxima a pintar um quadro ou fazer uma escultura.*
- *O poeta inventa novas formas de dizer ao transformar o significado das palavras.*
- *O principal ingrediente para a produção de um poema é o trabalho realizado pelo poeta em pensar a palavra.*

*b) A palavra **verso** é sempre citada quando se fala em poesia. Procure o seu significado no dicionário e retire um exemplo da canção de Gilberto Gil.*

É possível dar prosseguimento à unidade discutindo com os alunos o vínculo existente entre a poesia e a música. Refiro-me ao caso específico de poemas que foram musicados e levados ao conhecimento de um número muito maior de pessoas através de um outro veículo que não o livro. Um exemplo interessante desse trabalho pode ser a adaptação do grupo Legião Urbana para o trecho bíblico encontrado em **I Coríntios 13**, juntamente ao **Soneto 11** de Luis de Camões. A canção pode ser encontrada no disco **Quatro Estações** e se chama **Monte Castelo**. Como se trata de uma canção bastante executada nas rádios, há um reconhecimento quase que imediato do texto. Alguns, inclusive, são capazes de cantá-la quase que inteira mesmo desconhecendo certas palavras e não compreendendo o sentido da maioria dos versos. Ocorre, neste tipo de leitura, o que em alfabetização chamamos de *leitura intuitiva*, extremamente importante de ser resgatada no trabalho de apropriação da escrita. Procedimento, aliás, que já era utilizado

pelos protestantes na alfabetização de seus fiéis, como é possível verificar através da leitura das memórias do editor do primeiro jornal de Boston, Joseph T. Buckingham, publicado em suas memórias em 1852:

“ Durante vários anos li todos os dias (na presença de meus amos) pelo menos um capítulo da Bíblia e muitas vezes dois ou três. Estou certo de que li a Bíblia inteira no mínimo umas doze vezes antes de meus dezesseis anos(...)Não tenho lembrança de uma época em que não sabia ler. Em dezembro de 1784, quando completei cinco anos, fui à escola; o professor sentou-me em sua cadeira e apresentou-me uma Bíblia aberta no capítulo quinto dos Atos. Li a história de Ananias e Safira, castigados porque mentiram. Ele me acarinhou a cabeça e elogiou-me pela leitura”<sup>113</sup>.

Trata-se, de certa forma, de uma apropriação contemporânea da *leitura intensiva* praticada pelos protestantes, sendo que, atualmente, os textos sempre retomados são aqueles veiculados pelos meios de comunicação de massa, neste caso específico, pelo rádio. E é exatamente esse efeito de reconhecimento e intimidade com o texto que deflagrará o trabalho realizado pelo professor. Vejamos a canção:

### **Monte Castelo**

(adaptação de I Coríntios 13 e Soneto 11 de Luís de Camões)

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos,  
Sem amor eu nada seria.  
É só o amor, é só o amor que conhece o que  
é verdade.  
O amor é bom, não quer o mal  
Não sente inveja ou se envaidece.  
Amor é fogo que arde sem se ver  
É ferida que dói e não se sente

<sup>113</sup> CHARTIER, Roger. *op. cit.* p. 132 e 133.

É um contentamento descontente  
 É dor que desatina sem doer.  
 Ainda que eu falasse a língua dos homens  
 E falasse a língua dos anjos,  
 Sem amor eu nada seria.  
 É um não querer mais que bem querer  
 É solitário andar por entre a gente  
 É um não contentar-se de contente  
 É cuidar que se ganha em se perder.  
 É um estar-se preso por vontade  
 É servir a quem vence, o vencedor;  
 É um ter com quem nos mata lealdade.  
 Tão contrário a si é mesmo o amor.  
 Estou acordado e todos dormem  
 dormem todos dormem  
 Agora vejo em parte, mas então veremos  
 face a face.  
 É só o amor, é só o amor  
 Que conhece o que é verdade  
 Ainda que eu falasse a língua dos homens  
 E falasse a língua dos anjos,  
 Sem o amor eu nada seria.<sup>114</sup>

Depois de ler ou cantar a canção, os alunos devem ter acesso ao texto bíblico, que junto com o soneto camoniano, inspirou Renato Russo. A leitura desse texto lhe possibilitará vivenciar a intertextualidade, os entrecruzamentos textuais, assim como perceber através do confronto entre o texto poético e do texto narrativo as diferenças entre uma e outra forma discursiva:

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver  
 caridade, sou como um bronze que soa, ou como um címbalo que tine.  
 E ainda que eu tivesse o dom da profecia e conhecesse todos os  
 mistérios e toda a ciência, e tivesse toda a fé, até ao ponto de transportar  
 montes, se não tivesse caridade, não seria nada. E ainda que distribuisse  
 todos os meus bens no sustento dos pobres e entregasse o meu corpo  
 para ser queimado, se não tivesse caridade, nada disto me aproveitaria.

<sup>114</sup> RUSSO, Renato (adap. ) Monte Castelo. In: LEGIÃO URBANA. *As quatro estações*. Rio de Janeiro: EMI, 1989.

A caridade é paciente; é benéfica; a caridade não é invejosa, não é temerária; não se ensoberbece, não é ambiciosa, não busca os seus próprios interesses, não se irrita, não suspeita mal, não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo sofre.

A caridade nunca há de se acabar, mas as profecias passarão, as línguas cessarão e a ciência será abolida. Com efeito, imperfeitamente conhecemos e imperfeitamente profetizamos. Mas, quando vier o que é perfeito, será abolido o que é imperfeito.

Quando eu era menino, falava como um menino, apreciava como um menino. Mas quando me tornei homem feito, dei de mão às coisas que eram de menino. Nós agora vemos como por um espelho, em enigma; mas então veremos face a face. Agora conheço, em parte; mas, então, hei de conhecer perfeitamente, como eu mesmo sou conhecido.

Agora, pois, permanecem estas três coisas: a fé, a esperança, a caridade; porém, a maior delas é a caridade.<sup>115</sup>

É importante lembrar que o texto bíblico geralmente é conhecido pela maioria dos alunos através de sua prática religiosa. Passa quase sempre por um trabalho de leitura oral feita pelo pastor ou padre, seguida de uma preleção na qual uma determinada interpretação do texto servirá para ilustrar ou reforçar aquilo que a igreja ou templo deseja inculcar em seus fiéis. Trata-se, portanto, de um texto que também se presta ao que vimos chamando de *leitura intuitiva*, pois é quase certo que o aluno já o conheça.

A primeira questão que certamente chamará a atenção dos alunos diz respeito ao fato de que no texto bíblico o sentimento descrito ser a “caridade”, enquanto que na recriação de Renato Russo, é o “amor”. Num exercício intertextual, pode-se solicitar aos alunos que procurem explicar de que forma entendem a caridade, dando exemplos de sua prática que possam ilustrar a definição. Além disso, eles podem consultar o dicionário para conferir se as definições que foram dadas em sala coincidem ou não com as que ali

<sup>115</sup> Bíblia Sagrada. *Coríntios, I, 13*. São Paulo: Edições Paulinas, ed. VIII, 1980.

estão registradas. Feito isto, é importante levantar com a turma os pontos de convergência possíveis entre a caridade e o amor. Possivelmente haverá o reconhecimento de que tanto um como outro sentimento necessitam da benevolência, da compaixão, da abnegação (“ainda que distribuisse todos os meus bens, é paciente, não busca os próprios interesses, tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo sofre”). Encontra-se exatamente aí a possibilidade encontrada por Renato Russo da utilização do texto bíblico para definir o amor. Em relação aos aspectos formais, podemos solicitar que indiquem em quantos parágrafos está escrito o texto da **Bíblia**, selecionando em cada um trechos ou palavras que podem ser reconhecidos em **Monte Castelo**. Outra atividade interessante é solicitar que escolham algumas frases e as transformem em versos<sup>116</sup>, repetindo o processo utilizado por Renato Russo na elaboração da canção.

Quanto à canção especificamente, é interessante que o aluno pesquise a origem do seu título: **Monte Castelo**, mais uma vez fazendo um exercício intertextual.

Obviamente, o texto original de Camões pode ser melhor compreendido depois do trabalho anterior:

Amor é um fogo que arde sem se ver;  
É uma ferido que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário por entre a gente;  
É um nunca contentar-se de contente;  
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;

<sup>116</sup> Esse tipo de atividade é bastante pertinente uma vez que muitos trechos bíblicos se caracterizam pela utilização de uma linguagem figurada, repleta de ressonâncias sonoras, muito próxima da linguagem poética, o que podemos chamar de *prosa poética*.

É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata lealdade;

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?<sup>117</sup>

Um primeiro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à construção antitética do poema, que, longe de caracterizar uma relação antagônica, expressa a própria dialética a que está sujeito o sentimento (a vida) do homem. O aluno pode perceber este movimento identificando, em cada verso, os pares antitéticos que se unificam no amor, ou seja, identificando as *faces de uma mesma moeda*.

Deve ser ressaltado o fato do poema iniciar e terminar com a palavra amor, num movimento cíclico. Ou seja, apesar de todas as tentativas de definir o amor (“Amor é...”), o poeta nos diz que *amor é amor*, admitindo sua incapacidade em defini-lo. A seguinte questão<sup>118</sup> pode ser resolvida pelos alunos:

*Segundo o poema, podemos concluir que:*

- O amor só pode ser vivido e não definido.
- O amor só traz sofrimento.
- O amor só traz alegria.
- O amor é contraditório, isto é, tanto causa alegria como tristeza.

<sup>117</sup> CAMÕES, Luis de. *Lírica completa II*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Gráfica Maiadouro. Vila de Maia, 1980.

<sup>118</sup> Optar por uma questão mais aberta ou mais direcionada como esta, vai depender da turma com a qual o professor esteja trabalhando. O importante é que, na medida em que a maioria dos alunos demonstre não ser capaz de chegar a uma síntese aproximada da proposta no encaminhamento da discussão, o professor ofereça algumas pistas que possam sustentar a sua construção. Uma possível elaboração mais aberta poderia ser perguntar ao aluno como o poeta define o amor, o que, certamente, exigiria uma maior capacidade argumentativa e um maior domínio da linguagem escrita.



É importante, também, analisar a estrutura do poema, tendo claro que a intenção desse trabalho com o soneto camoniano não é a de aprofundar a questão da versificação, mas apenas apontar algumas noções essenciais sobre esta forma tradicional de poesia. O ponto de partida pode ser a definição clássica de soneto - poema de forma fixa no qual os versos são distribuídos em dois quartetos e dois tercetos, totalizando quatorze versos - retomando-se a definição de verso e solicitando ao aluno atividades tais como:

*- Você já sabe o que é um verso. Então responda:*

*Quantos versos tem um quarteto?*

*Quantos versos tem um terceto?*

*Chamamos de estrofe um conjunto de versos. Quantas estrofes tem um soneto?*

*- Descubra qual o esquema de rimas seguido no soneto.<sup>119</sup>*

Outra discussão interessante pode ser a relativa ao valor da poesia em nossa sociedade. Ela pode ter início a partir da explicitação de alguns dados sobre a vida de Camões, um dos maiores poetas de todos os tempos, tais como sua origem humilde em Lisboa (1524? 1525?) e a vida de extrema miséria até 1580, quando morreu e foi sepultado por uma companhia beneficente. Fato que podemos considerar como a regra, pois, dificilmente um poeta consegue viver de sua poesia: “há dois mil anos, o poeta latino Ovídio dizia que as folhas de louro (com as quais se faziam coroas para poetas e heróis) só serviam mesmo para temperar o arroz”<sup>120</sup>.

<sup>119</sup> Não se trata aqui de se trabalhar exaustivamente com a nomenclatura que designa os diferentes esquemas rítmicos, mas chamar a atenção do aluno para o fato de que eles podem ou não seguir esquemas pré-determinados. Neste caso, deve ficar claro que existe uma forma preestabelecida, convencionada, que o poeta segue.

<sup>120</sup> PIGNATARI, Décio. *Comunicação Poética*, São Paulo: Editora Moraes, 1977, p. 3.

Outro soneto pode compor esta unidade, o **Soneto da Fidelidade** do poeta brasileiro, conhecido carinhosamente por *Poetinha*, que fez da música popular o veículo para levar sua poesia ao povo: Vinícius de Moraes. Os versos finais deste poema são reconhecidos até mesmo por quem nunca leu mais do que uma trovinha, graças às inúmeras vezes que já foi (e continua sendo) citado:

De tudo, ao meu amor serei atento  
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto  
Que mesmo em face do maior encanto  
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento  
E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
E rir meu riso e derramar meu pranto  
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure  
Quem sabe a morte, angústia de quem vive  
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa dizer do amor (que tive)  
Que não seja imortal, posto que é chama  
Mas que seja infinito enquanto dure.<sup>121</sup>

É possível ler Vinícius de Moraes recuperando a leitura de Camões, pois ambos utilizam a mesma forma poética - o soneto -, tematizam o amor e fazem uso das antíteses para caracterizá-lo. Este **Soneto da Fidelidade**, apresenta a primeira delas já na relação entre o título - que, a princípio se relaciona com a idéia do “viveram felizes para sempre” - e as últimas estrofes, nas quais prevalece a finitude - “não seja imortal... enquanto dure”. O mesmo exercício realizado com o soneto de Camões de identificação dos pares

<sup>121</sup> MORAES, Vinícius de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 93.

antitéticos pode ser realizado aqui. Num primeiro momento é possível que o aluno queira descobrir estes pares já na primeira estrofe, numa atitude na qual prevalecerá o tão desenvolvido espírito mecanicista escolar. Caberá ao professor mostrar que apesar do poeta utilizar o mesmo recurso, isto não ocorre verso a verso como no poema anterior. Além disso, é importante ressaltar a utilização dos parênteses na última estrofe, pois somente aí temos o verbo no passado: “tive”, enquanto todos os demais estão no futuro. O aluno pode, ainda, verificar se o esquema rímico deste soneto coincide ou não com o de Camões.

Dando continuidade ao trabalho com a diversidade de textos, podemos trabalhar mais um texto informativo sobre a poesia, este, escrito por outro grande poeta:

### **Como se faz um poema?**

O trabalho preparatório faz-se de modo contínuo.

Uma obra poética de qualidade só pode ser feita num tempo dado se dispõe de um grande número de ‘reservas poéticas’.

Todas estas reservas ficam depositadas na cabeça, e as mais difíceis anotadas num bloco. Nada conheço sobre o modo como serão empregadas, mas sei que tudo será utilizado.

A preparação destas reservas ocupa todo o meu tempo. Dedico a esta tarefa de dez a dezoito horas por dia e ando sempre a elaborar qualquer coisa. É esta concentração que explica a famosa distração dos poetas.

Para mim, o trabalho destas reservas dá-se numa tal tensão que, em noventa casos de cada cem, lembro-me do local onde, durante os quinze anos do meu trabalho, certas rimas, aliterações, imagens, etc, tomaram forma definitiva.<sup>122</sup>

<sup>122</sup> MAIAKÓVSKI, Vladimir. *Poética*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1979, p. 13.

É possível que, depois de todo o trabalho reflexivo feito até aqui com os alunos, muitos concordem com o autor no que diz respeito à necessidade de um trabalho árduo (“de dez a dezoito horas por dia”) para a preparação de um poema.

Outra atividade intertextual pode ser solicitada ao aluno:

*Releia o texto Palavras, de Mário Quintana ( que está na matéria da Revista Super Jovem) e descubra o trecho que em Maiakóvsk corresponde a: “ Nem faltará um leitor metido a profundo que me julgue à tona das coisas ao me ver tão ocupado com as palavras.”*

Outro interessante trabalho intertextual pode ser feito a partir da leitura de um antológico poema, que repete o fenômeno do **Soneto da Fidelidade**: é reconhecido mesmo por aqueles que nunca o leram. Trata-se da **Canção do Exílio**, de Gonçalves Dias<sup>123</sup>:

### **Canção do Exílio**

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá;  
As aves que aqui gorjeiam,  
não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossas flores têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o sabiá.

<sup>123</sup> Segundo COSTA, E.J. da, De Sabiás e exílios. *Revista Letras*, Curitiba: Editora da UFPR, 40, p. 14, 1992, “ecos da ‘Canção do Exílio’ deixam-se ouvir também em poemas de Oswald de Andrade, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Ribeiro Couto e José Paulo Paes. Referência constante, geração após geração, o texto do poeta romântico vai se estabelecendo como forma fundadora no repertório de textos nacionais.”

Minha terra tem primores,  
 Que tais não encontro eu cá;  
 Em cismar - sozinho, à noite -  
 Mais prazer encontro eu lá;  
 Minha terra tem palmeiras,  
 Onde canta o sabiá.

Não permita Deus que eu morra  
 Sem que eu volte para lá;  
 Sem que desfrute os primores  
 Que não encontro por cá;  
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
 Onde canta o sabiá.

Coimbra, Julho, 1843<sup>124</sup>

É importante ressaltar para o aluno que o poema foi escrito num período de forte nacionalismo, posterior à proclamação da independência do Brasil. Por isso, há uma supervalorização da paisagem brasileira comparada à portuguesa. Podemos solicitar que procure responder:

- Por que o poema se chama *Canção do Exílio*?
- Que locais indicam os advérbios “lá” e “cá” no poema?
- Que versos sempre se repetem como se fossem um refrão?
- Crie novas versões para a primeira estrofe do poema de Gonçalves Dias. Você pode completar os seguintes ou inventar outros:

*Minha terra tem coqueiros  
 Onde canta a andorinha...*

*Minha terra tem bananeiras  
 Onde canta...*

*Minha terra tem...  
 Onde canta...*

<sup>124</sup> Gonçalves Dias publicou a *Canção do Exílio* em 1846, no livro *Primeiros cantos*.

O poema *paródia*<sup>125</sup> da **Canção do Exílio**, escrito por Oswald de Andrade não pode deixar de ser lido:

canto do regresso à pátria

Minha terra tem palmares  
Onde gorjeia o mar  
Os passarinhos daqui  
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas  
E quase mais amores  
Minha terra tem mais ouro  
Minha terra tem mais terra  
Ouro terra amor e rosas  
Eu quero tudo de lá

Não permita Deus que eu morra  
Sem que eu volte pra São Paulo  
Sem que eu veja a rua 15  
E o progresso de São Paulo<sup>126</sup>

É interessante explicar ao aluno que na década de 20, data da publicação deste poema, o país passava por um período no qual os artistas fizeram uma revisão crítica do

<sup>125</sup> A paródia pode ser um excelente recurso para salientar as intenções do autor, pois requer o reconhecimento do uso intencional da linguagem. É importante não perder de vista que a decodificação dos textos superpostos na paródia vai depender do repertório ou memória cultural do leitor. Além disso, que existem diferentes níveis parodísticos, indo desde o jogo de diferenciação sem que o conteúdo original seja traído até a total inversão de sentido. O assunto pode ser aprofundado em Sant'Anna, Affonso Romano. *Paródia, paráfrase & Cia.* 3ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

<sup>126</sup> ANDRADE, Oswald de. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. p. 82

conceito de nacionalidade. Oswald de Andrade proclama no **Manifesto Pau-Brasil** (1924) que não deve haver “nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo”, e serão características que marcarão o Modernismo<sup>127</sup> desde o início, a adoção do verso livre, a valorização poética do cotidiano e a recuperação do primitivismo.

Além dessa contextualização, poderia ser importante investigar se o aluno consegue responder às seguintes questões:

- *É possível identificar que lugares indicam os advérbios “daqui” e “lá” no poema?*

- *Oswald de Andrade ironiza o ufanismo de Gonçalves Dias. Um dos versos que pode exemplificar isto é “Minha terra tem mais terra”. Como você explica os seguintes versos:*

*“Ouro terra amor e rosas  
Eu quero tudo de lá”*

- *Na última estrofe, o poeta brinca com a rima. Observe que ele rima “São Paulo” com “São Paulo”. Brinque você também utilizando o nome de sua cidade:*

*“Não permita Deus que eu morra  
Sem que eu volte pra Curitiba...”*

A paródia foi um recurso bastante utilizado pelos modernistas, justamente abrir a possibilidade para o jogo temporal permitindo, assim, ao artista olhar criticamente para a história do país. Outras paródias podem ser lidas pelos alunos para que descubram o texto original. Como por exemplo, o seguinte texto, também de Oswald de Andrade:

<sup>127</sup> Não se trata de enumerar as características do Movimento Modernista ao aluno, mas o professor precisa compreender o contexto de produção dos textos com os quais trabalha, explicando-o com maior ou menor profundidade de acordo com o nível de discussão estabelecida na sala de aula. Os livros da coleção *Literatura Comentada*, da Editora Abril trazem boas sínteses a respeito dos mais diferentes autores, sempre inseridos no contexto histórico e cultural ao qual sua obra pertence.

## POR OCASIÃO DA DESCOBERTA DO BRASIL

escapulário

No Pão de Açúcar  
De cada Dia  
Dai-nos Senhor  
A Poesia  
De cada dia<sup>128</sup>

O aluno pode criar sua própria paródia para a **Canção do Exílio** tomando como referência a sua cidade. Vejamos alguns poemas que foram resultado deste trabalho:

Minha terra é brasileira  
E terra dos pinheirais  
Minha terra é muito linda  
Mais tem buraco de mais.

Minha terra tem safado  
Sem limite e quantidade  
Capital linda, até o sorriso  
pois é uma bela cidade  
Tem milhões de sofredores  
E todos vivem explorados.

Minha terra é brasileira  
terra mais rica não há  
A fome é de encantos mil  
E ninguém pode negar.  
Capital linda de fato  
Com milhões de habitantes  
Tudo cheio de buraco  
Também tem os pinheirais  
Mais de trezentas favelas  
Simbolizando um teatro.

---

<sup>128</sup> ANDRADE, Oswald. op. cit. p. 80.



Minha terra é brasileira  
 Terra muito gentil  
 O povo é iteroênio  
 Esta terra é o Brasil. (Moisés)

Quando me vi longe de ti  
 Terra querida onde nasci  
 Me senti tão só  
 Num estado que quase morri

Ficar longe de nossos entes  
 Longe da terra querida  
 Quanta saudades se sente  
 Quase nos causa ferida. (Rosa)

Minha terra tem macieiras  
 Onde canta o sabiá  
 Os pés de maçã daqui  
 Já nem frutas querem dar.  
 (...)
 Não permita Deus que eu morra  
 Enquanto estiver aqui  
 Quero que me tire a vida  
 Não agora, mas um dia  
 Na minha terra querida  
 Onde tranquila eu vivia. (Ema)

Um outro recorte histórico e textual pode ser feito a partir da canção **Sabiá**, de Chico Buarque e Tom Jobim, executada pela primeira vez “no Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro, exatamente no ano de 1968, às vésperas da decretação do Ato Institucional nº 5, que sepultava de vez o esforço de afirmação nacional e popular pelo golpe militar de 1964”<sup>129</sup>. Nela, o “eu” exilado pela ditadura militar canta sua esperança em voltar, mesmo consciente de que valores importantes foram destruídos (não há mais a palmeira, a flor não dá mais, institui-se a noite).

<sup>129</sup> COSTA, E.J. da. Op. cit. p. 15.

### Sabiá

Vou voltar, sei que ainda  
 Vou voltar, para o meu lugar  
 Foi lá e é ainda lá  
 Que eu hei de ouvir cantar  
 Uma sabiá, cantar uma sabiá  
 Vou voltar, sei que ainda  
 Vou voltar  
 Vou deitar à sombra de uma palmeira  
 Que já não há  
 Colher a flor que já não dá  
 E algum amor, talvez possa encontrar  
 As noites que eu não queria  
 E anunciar o dia  
 Vou voltar, sei que ainda  
 vou voltar  
 Não vai ser em vão  
 Que fiz tantos planos de me enganar  
 Como fiz enganos de me encontrar  
 Como fiz estradas de me perder  
 Fiz de tudo e nada de te esquecer<sup>130</sup>

Além dessa interpretação vinculada ao período histórico de sua produção, é possível reconhecer nesta canção a dor de uma de separação amorosa. Isso porque “um poema não tem uma chave, mas muitos significados”<sup>131</sup>. O aluno pode, então, identificar alguns versos que justificam essa afirmação. Além disso, que identifique também que palavras ou expressões utilizadas pelos compositores remetem à **Canção do Exílio** original. A partir deste levantamento, o próprio aluno pode criar outras versões nas quais prevaleçam o sentimento de separação e solidão sugerido em **Sabiá**.

<sup>130</sup> HOLLANDA, Chico Buarque de. *Chico Buarque, letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<sup>131</sup> Para aprofundar as questões relativas ao trabalho com o texto poético, é interessante consultar o texto *A poesia e a escola*, de Lígia Morrone Averbuck, In: *Leitura e crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Outro interessante poema é a **Canção do exílio facilitada**, de José Paulo Paes:

Lá?  
Ah!  
  
Sabiá...  
Papá...  
Maná...  
Sofá...  
Sinhá...  
  
Cá?  
Bah! <sup>132</sup>

O poeta, de maneira extremamente sintética, parodia a **Canção do Exílio**, mantendo a rima oxitona original, além das palavras “lá”, “cá”, “sabiá”. O poema expressa a saudade do lugar onde não se está (“Lá?/Ah!”), onde reside a possibilidade de satisfação (“papá”, “mamã”, “sofá”, “sinhá”) e o descontentamento no exílio (“Cá?”, “Bah!”). Para que o aluno possa perceber de forma mais organizada esses elementos, podemos solicitar questões como:

- *Por que o poema se chama **Canção do exílio facilitada**?*
- *Qual o sentido das interjeições **ah!** e **bah!** utilizadas no poema?*
- *Que palavras do poema estão representando a idéia de prazer?*

**Diversões suspensas**, de Paulo Leminski, pode sintetizar algumas discussões estabelecidas até aqui: como se dá o processo de elaboração poética, a idéia

<sup>132</sup> PAES, José Paulo. **Um por todos: Poesia Reunida**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 67.

mais comum de que a poesia trata somente de temas ligados à emoção num tom no qual prevalece a seriedade (em relação aos temas abordados assim como na elaboração lingüística) e o caráter intertextual da produção literária:

### **Diversões suspensas**

Meu verso, temo, vem do berço.  
 Não versejo porque eu quero,  
 versejo quando converso  
 e converso por conversar.  
 Pra que sirvo senão pra isto,  
 pra ser vinte e pra ser visto,  
 pra ser versa e pra ser vice,  
 pra ser a super-superfície  
 onde o verbo vem ser mais?

Não sirvo pra observar.  
 Verso, persevero e conservo  
 um susto de quem se perde  
 no exato lugar onde está.

Onde estará meu verso?  
 Em algum lugar de um lugar,  
 onde o avesso do inverso  
 começa a ver e ficar.  
 Por mais prosas que eu perverta,  
 não permita Deus que eu perca  
 meu jeito de versejar.<sup>133</sup>

Neste poema de Leminski, ocorre a apropriação de dois versos da **Canção do Exílio** original. É possível identificá-la na utilização da expressão “não permita Deus que...” assim como da utilização do mesmo esquema métrico (redondilha maior). A partir dessa constatação, o aluno pode descobrir no texto original os versos parodiados. Outra

<sup>133</sup> LEMINSKI, Paulo. *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 83.

questão interessante pode ser a comparação entre os versos da primeira estrofe: “Meu verso, temo, vem do berço./ Não versejo porque eu quero, versejo quando converso/ e converso por conversar(...)”, nos quais o fazer poético é apresentado como um desígnio para o qual o poeta não tem controle, com os da segunda estrofe, “Não sirvo pra observar./ Verso, persevero e conservo(...)”, onde o poeta afirma que seu versejar é fruto do trabalho. Esses versos podem deflagrar a rediscussão da questão da natureza e do processo de criação poética enquanto fruto da inspiração ou do trabalho. Apresentadas no mesmo poema enquanto afirmações sobre o fazer poético, nos vemos relativizando tanto uma com outra posição, o que nos permite voltar a essa discussão evitando reduzi-la a uma simples dicotomia. É importante também ressaltar a utilização da linguagem coloquial (“converso por conversar, pra que sirvo, não sirvo pra observar”) para tratar do fazer poético a partir de fatos cotidianos: o poeta verseja como conversa e se assusta ao poetar (“um susto de quem se perde no exato lugar onde está). Tanto na utilização da linguagem como na forma de ver o trabalho poético, a simplicidade prevalece, e o poeta se assume como qualquer um, não como um escolhido. E nós, leitores, nos vemos acompanhados não por um sábio nem por um louco, mas por um homem, que como nós, roga: “não permita Deus que eu perca/ meu jeito de versejar”.

E, aproveitando estes dois últimos versos, o aluno pode ser orientado a deixar registrada sua relação com a poesia num trabalho no qual a diversidade de textos será retomada. Esse texto poderá ser escrito nos moldes do estudado na **Revista Super Jovem**: um texto narrativo no qual se intercala o texto poético<sup>134</sup>. Assim, o aluno poderá registrar algumas das reflexões realizadas nesta unidade sobre a poesia. Vejamos algumas

<sup>134</sup> É importante que a produção do texto narrativo seja realizada individualmente ou em grupos. Quanto aos poemas, eles podem ser escolhidos entre os autores trabalhados, outros autores, ou também serem escritos pelo aluno.

poemas que poderíamos chamar de metapoemas escritos pelos alunos ao final deste trabalho:

Poesia onde tudo se cria  
Este é o mundo do sonho  
Onde tudo acontece dia a dia  
E tudo deixa de ser sonho

Ela nasce do nada  
Deste nada muito se cria  
Cresceu e apareceu  
E quem leu jamais esqueceu. **(Rosa)**

Poesia faz parte da vida.  
Quem gosta dela,  
Se considera,  
pessoa querida.

Aprendendo poesia,  
Posso descobrir coisas  
Sobre tudo  
Desse mundo. **(Ema)**

O poeta, arte de escrever em verso,  
composição de pequena extinção,  
aquilo que desperta o sentimento  
das pessoas, encanto, graça,  
O poeta fala do mistério da  
poesia de cada palavra. **(Ozias)**

Poesia e imaginar  
O presente  
Diferente mistério de cada  
Palavra  
Num silencio cuidadoso. **(Aline)**

## 6.2 Narrativas

Continuando este trabalho com a diversidade de textos e a intertextualidade, tratarei a partir de agora mais especificamente do texto narrativo. Escolhi três formas: provérbios, fábulas e contos. Não que as esteja considerando como as mais indicadas para alunos adultos em escolarização básica, mas porque pretendo, a partir delas, estabelecer alguns paradigmas que possibilitem a reflexão sobre os demais gêneros narrativos. Além disso, porque também acredito, como Cecília Meireles, que “nem todos terão aberto livros, na sua infância. Mas quem não terá ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação?”<sup>135</sup>. Trata-se, portanto, de não perder de vista aquilo que o aluno já conhece para a partir daí lhe oferecer outros referenciais de leitura.

Terei, a partir de agora, a preocupação em apontar diferentes formas para o trabalho com o mesmo texto, ora visando sistematizar a leitura e a escrita para alunos em alfabetização, ora para alunos já alfabetizados. Isso porque, muitas vezes, no ensino de adultos, prevalece o que conhecemos por *classe multisseriada*, ou seja, alunos em todos os níveis de escolarização devem ser atendidos na mesma hora por um só professor. Isso, antes de ser considerado um elemento dificultador do trabalho, constitui uma possibilidade bastante rica de interação entre alunos e professor. Por isso, deve-se evitar a criação de *grupos* de alunos alfabetizados e não alfabetizados, possibilitando que, na

---

<sup>135</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 79.

maioria das vezes, o mesmo texto possa ser discutido por toda classe, em níveis de sistematização diferenciados.

### 6.2.1 Provérbios

Para André Jolles<sup>136</sup>, o provérbio ou ditado é uma locução corrente na linguagem popular, fechada sobre si mesma e com uma tendência para o didatismo. Ainda segundo este autor, “nos provérbios, existe sempre uma tampa sobre o poço - mas que só é posta depois de a criança ter se afogado”, dado o seu caráter conclusivo, pelo qual uma determinada experiência humana pôde ser classificada, poupando a todos a necessidade de elaborarem-se vivências ou percepções.

Benjamin define o provérbio como o “ideograma da narrativa”. “Podemos dizer que os provérbios são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento, como a hera num muro”<sup>137</sup>. O trabalho com os provérbio, então, possibilita ao professor o resgate da história de ouvinte de seus alunos assim como pode ser ponto de partida para a construção coletiva de alguns textos narrativos. É necessário, para isso, recolher dos alunos os provérbios que lhes são conhecidos. O registro deles pode ser individual ou coletivo. Caso sejam alunos que estejam iniciando a aprendizagem da escrita, o professor precisa assumir o papel de escriba de seus alunos. A partir da eleição de um desses provérbios, a turma pode construir uma narrativa que justifique o fato daquela frase ter sido criada ou uma história que possa justificar o uso daquele provérbio. Nesta atividade, o aluno estará dando as sugestões para a construção da

---

<sup>136</sup> JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 135.

<sup>137</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.



história e ao mesmo tempo podendo acompanhar de que maneira o professor-escriba organiza estas sugestões dentro da norma-padrão escrita. Depois, cada aluno pode copiar o texto, registrando o trabalho realizado.

É importante não perder de vista que os provérbios não serão trabalhados apenas num momento específico, mas como uma possibilidade intertextual sempre presente, pois eles são bastante comuns nas classes populares e ressurgem em inúmeras histórias, podendo ser um excelente ponto de reconhecimento e partida para interpretações mais densas. Vejamos apenas dois exemplos. Na belíssima história **O sabiá e a girafa**, de Leo Cunha, a girafa é apresentada ao leitor exatamente através de um provérbio: “Girafa o meu avô não conheceu. Nunca teve o prazer, não foi apresentado. Mas o velho deitado dizia: filho de peixe, peixinho é”<sup>138</sup>. Ou seja, se o leitor, assim como o avô, não pode estabelecer nenhuma interação inicial com este animal, pode fazê-lo a partir do provérbio, ponto de contato entre o que se conhece e o que se desconhece. Já Clarice Lispector sintetiza o perfil absolutamente passional de Macabéa simplesmente relatando a adoração desta personagem pela Rádio Relógio: “Era a rádio perfeita pois também entre os pingos do tempo dava curtos ensinamentos dos quais talvez algum dia viesse precisar saber. Foi assim que aprendeu que o Imperador Carlos Magno era na terra dele chamado Carolus. Verdade que nunca achara modo de aplicar essa informação. Mas nunca se sabe, quem espera sempre alcança”<sup>139</sup>.

---

<sup>138</sup> CUNHA, Leo. **O sabiá e a girafa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

<sup>139</sup> LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984 p. 45.

### 6.2.2 Fábulas

As *fábulas* têm sido indicadas à leitura como se originalmente tivessem sido escritas para as crianças. Algumas delas, inclusive, passaram pelo mesmo processo de infantilização pelo qual os contos de fadas foram transfigurados nas versões de Walt Disney. É preciso, entretanto, considerar que a fábula tem sua origem na Grécia, com Esopo, um escravo que as trasladou do Oriente e que, segundo a lenda, foi libertado por seu dono, fascinado com suas histórias. Nelas os animais ensinam como agir com astúcia e podemos dizer que contêm sinteticamente diferentes cosmovisões. Além disso, parecem se aproximar mais do ceticismo próprio do adulto do que do mundo idealizado, que se acredita ser mais apropriado às crianças.

A fábula se caracteriza, também, por apresentar sempre uma moral implícita ou explícita e no geral ser “protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos”<sup>140</sup>. Segundo La Fontaine, fábulas têm “a faculdade de fazer com que o mais insignificante dos animais nos sirva de mestre para inestimáveis ensinamentos”. Quanto à linguagem, este acrescenta que “nas fábulas há de se notar a linguagem incisiva, sem muitos artifícios e golpes de estilística, muito menos até se cultiva a prolixidade. As palavras são somente aquelas realmente necessárias para o bom entendimento”.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 226-227.

<sup>141</sup> LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. Trad. Revitex. Guanabara: Matos Peixoto, 1965. v. 10. p. 12. (Clássicos para a juventude).

O trabalho com as fábulas pode se iniciar com uma das mais conhecidas do repertório Ocidental: **A cigarra e a formiga**<sup>142</sup>. Duas versões<sup>143</sup> podem ser apresentadas para serem comparadas, o que pode ser ampliado com outras versões trazidas pelos alunos.

### **A cigarra e a formiga (1)**

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga perguntou a ela:

\_ E o que é que você fez durante todo o verão?

\_ Durante o verão eu cantei - disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

\_ Muito bem, pois agora dance!<sup>144</sup>

### **A cigarra e a formiga (2)**

Depois de haver cantado durante todo o verão, quando se aproximava o inverno a cigarra se encontrou em extrema penúria, por falta de provisões. Como nada lhe restasse, nem um pequeno verme ou algum resto de mosca, e estando faminta, foi à procura da formiga, sua vizinha. Pediu-lhe que lhe emprestasse alguns grãos, a fim de manter-se até quando voltasse o estio.

\_ Eu lhe prometo, minha amiga - disse a cigarra - sob palavra, a pagar-lhe tudo, com juro, antes do mês de agosto.

A formiga, que nunca empresta nada a ninguém e, por isso, consegue amealhar, perguntou à suplicante:

\_ Que fazias durante o verão?

\_ Passava cantando os dias e as noites - respondeu a cigarra.

\_ Pois muito bem - concluiu a formiga. Cantava? Pois dance, agora!<sup>145</sup>

<sup>142</sup> É necessário explicar ao aluno porque ora esta fábula é atribuída a Esopo ora a La Fontaine. Supõe-se que Esopo viveu na Grécia por volta do ano 600 a.C., donde provém suas fábulas. Muitos escritores fizeram versões e adaptações de seu fabulário, entre eles La Fontaine foi o que obteve mais fama. Nascido na França em 1621, compôs suas fábulas ao longo de trinta anos, morrendo em 1695.

<sup>143</sup> Existem diversas versões para as fábulas de Esopo. As primeiras escritas de que se têm notícia datam do século III d.C. A partir daí, são incontáveis edições gregas e latinas que foram sendo traduzidas para o inglês, o francês e as outras línguas. Não existe uma versão definitiva. Há uma cuidadosa edição em: **Fábulas de Esopo**. Compilação: Russel Ash e Bernard Highton. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

<sup>144</sup> ROCHA, Ruth (adapt.). **Fábulas de Esopo**. Melhoramentos, s/d. p. 5.

<sup>145</sup> LA FONTAINE. Jean de. *op. cit.* p. 13.

A diferença entre uma e outra versão está na seleção vocabular e na extensão do texto. A razão disso pode ser pelo fato do segundo texto ser datado de 1965 e a linguagem, mesmo a norma-padrão, ter se modificado neste período.

Para que o aluno perceba as diferenças e semelhanças entre uma e outra versão, o professor pode pedir-lhe que identifique dentre as alternativas abaixo, as *verdadeiras* em relação à *adaptação de Ruth Rocha*:

- *A autora deturpou o conteúdo da fábula transformando a cigarra em vítima.*
- *Ao adaptar a fábula, Ruth Rocha teve como objetivo principal tornar mais fácil a sua leitura.*
- *A autora enriqueceu o texto oferecendo-lhe mais detalhes.*
- *Mesmo optando por uma forma mais simples e sintética, a autora manteve o sentido original da fábula.*

Em relação ao *texto 2*, como se trata de uma linguagem mais distanciada da conhecida pelo aluno, é importante realizar uma discussão quanto ao significado de alguns termos que possam comprometer a compreensão. Neste trabalho com o vocabulário é importante lembrar que não se trata de buscar o sentido de todas as palavras desconhecidas, mas apenas aquelas que forem solicitadas pelos alunos, pois, na maioria das vezes, o próprio contexto na qual ela se encontra é suficiente para que o leitor apreenda seu significado. Além disso, podemos pedir ao aluno que indique as razões pelas quais a formiga consegue obter provisões para o inverno, solicitando-lhe, assim, uma leitura mais analítica.

E, a fim de iniciar a discussão a respeito da moral da história e conseqüentemente da cosmovisão apresentada pelo texto e das defendidas pelos alunos, é importante pedir que respondam individualmente: *Qual a sua opinião a respeito da atitude da formiga?* Os alunos em alfabetização podem, além de participar do trabalho oral, receber igualmente as duas versões escritas e identificar, em cada uma delas, a resposta da formiga, a fim de compará-las. Além disso, responder:

- *Qual das duas frases é maior?*

\_ *Que palavras se repetem?*

- *Qual a diferença entre: pois agora dance (versão 1) e pois dance agora (versão 2)?*

- *Escreva o nome das personagens da fábula.*

Vejamos as versões de Monteiro Lobato para esta fábula:

### **A cigarra e as formigas**

I- A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique...

Apareceu uma formiga friorenta, embrulhada e num xalinho de paina.

\_ Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama a tossir.

\_ Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

\_ E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

\_ Eu cantava, bem sabe...

\_ Ah... - exclamou a formiga recordando-se. - Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher a tulas?

\_ Isso mesmo, era eu...

\_ Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

## II- A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usuária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

\_ Que fazia você durante o bom tempo?

\_ Eu... eu cantava!...

\_ Cantava? Pois dance agora, vagabunda! - e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria falta dela?

**Os artistas - poetas, pintores, músicos - são as cigarras da humanidade.**

\_ Esta fábula está errada - gritou Narizinho. - Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas - e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve.

Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de história natural, mas de moral.

\_ E tanto é assim - disse ela - que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam.

\_ Isso não! - protestou Emília. - Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga, que não fale. Nós é que não entendemos as lingüinhas deles.

Dona Benta aceitou a objeção e disse:

— Sim, mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam as lingüinhas deles. Está satisfeita?

— Agora sim! - disse Emília muito ganjenta com o triunfo. - Conte outra<sup>146</sup>.

São duas leituras de Monteiro Lobato para a fábula original: **A formiga boa** e **A formiga má**. Fica clara a tomada de partido do narrador pela cigarra em ambas as versões; no primeiro caso, de forma explícita, pois se trata de uma recriação da fábula original, uma vez que inversamente ao que ocorre naquela, nesta a cigarra é acolhida pela formiga; e, no segundo caso, o narrador interfere na história original que está contando, deixando clara a sua indignação de maneira bem explícita: “Já houve, entretanto, **uma formiga má** que **não soube compreender a cigarra** e **com dureza** a repeliu de sua porta”; “Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - **emprestado, notem!-(...)**”; “Mas a formiga era uma **usuária sem entranha**. Além disso, **invejosa**; Mas quem, se a usuária moresse, **quem daria pela falta dela?**”

Monteiro Lobato, ao contar a fábula original, já a decifra, de acordo com suas inferências e o seu julgamento sobre a situação apresentada, na moral explicitada ao final da narrativa: “Os artistas - poetas, pintores, músicos - são as cigarras da humanidade”. De certa forma, é possível dizer que Lobato intensifica o caráter educativo presente em toda fábula, que, se originalmente permite a discussão em relação à postura de uma e outra personagem e que relações elas teriam com a nossa vida, nestas suas versões já conduz o leitor para um determinado ponto de vista. Paradoxalmente, lidas por adultos, elas proporcionam a desestabilização do *modus vivendi* a que eles estão alienadamente

<sup>146</sup> LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho / Fábulas**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d, p. 169-171.

sujeitos. Inicialmente é provável que a defesa dos alunos recaia sobre a formiga, ícone de uma sociedade capitalista que trata o lazer como perda de tempo e alardeia que “O trabalho dignifica o homem” - frase, aliás, muito lembrada por estes alunos trabalhadores. Trata-se, então, de se contrapor à leitura do autor, discutir com ele, de, segundo Paulo Freire, “simbolicamente colocar uma cadeira e convidar o autor para travar com ele um diálogo”<sup>147</sup>.

Além disso, Lobato traz, inserida nas falas de Narizinho, Dona Benta e Emília, um conceito de fábula que pode ser trabalhado com os alunos, para a partir dele, solicitar que sejam pesquisadas outras fábulas a serem lidas e discutidas em sala de aula<sup>148</sup>.

Depois da leitura e discussão da fábula original e suas leituras<sup>149</sup>, o professor pode solicitar ainda que cada um escreva a sua própria versão para esta fábula. Vejamos a seguinte produção individual:

---

<sup>147</sup> “ Eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar um diálogo comigo.” FREIRE, Paulo. *Leitura, teoria e prática*. São Paulo: UNICAMP, Mercado Aberto, 1985. p. 8.

<sup>148</sup> Os livros de fábula sempre estiveram presentes nas bibliotecas escolares e aparecem com frequência nos livros didáticos. Além disso, recentemente, há um grande interesse das editoras em reeditar fábulas (assim como os contos de encantamento), fato que se pode relacionar ao interesse do público em busca de uma literatura primordial.

<sup>149</sup> Um texto bastante interessante de se incluir nesta unidade de trabalho é a história *Farra no formigueiro*, de Liliانا & Michele Iacocca, da Editora Ática, 1988. Neste livro, texto e ilustração se coordenam harmoniosamente para contar a história de uma família de formigas que tem sua rotina alterada na medida em que a fábula *A cigarra e a Formiga* não é mais aceita pelo grupo.



A cigarra canto o anano itero e na aromo comida para comere foi  
 peregutar a furniga ce podia arumar conforto para arumar praela fouce  
 canto o ano intero par que no arumo comia Eu no poso teajudar A gora  
 vacedanar (José)

Esta é uma escrita característica daqueles que estão em processo de alfabetização: palavras fora da ortografia convencional (“furniga”, “ce”, “canto”, “arumo”, “poso”), problemas de segmentação (“praela”, “teajudar”, “A gora”, “vacedanar”), trocas entre fonemas e grafemas (“vouce”/você), oscilação quanto a forma de grafar (“anano”/ano, “itero”/intero, “aromo”/arumo, “na”/no ). Porém, feita a transcrição com as devidas adequações formais, percebe-se que este é um aluno que sabe que um texto tem como características básicas a coerência e a coesão:

A cigarra cantou o ano inteiro e não arrumou comida para comer.  
 Foi perguntar à formiga se (ela) podia arrumar(-lhe) conforto:  
 – Você cantou o ano inteiro. Por que não arrumou comida? Eu não  
 posso te ajudar. Agora vá se danar!

Ele utiliza corretamente os elementos coesivos (“e”, “se”, “por que”, “te”, elipses), mantendo a correta ordenação dos fatos. O mais importante, porém, é o fato de que este autor foi capaz de superar a mera reprodução ao substituir a expressão *pois agora dance*, das versões que lhe foram apresentadas, pela expressão *agora vá se danar*, deixando registrada sua própria fala e a sua interpretação da fábula. Por isso é possível reconhecer aqui um sujeito que se posiciona frente aquilo que lê assim como reconhece que a escrita pode registrar a sua voz. Ou seja, é possível reconhecer aqui um sujeito leitor.

Continuando o trabalho, podemos apresentar, então, a apropriação que José Paulo Paes fez desta fábula:

### **Sem barra**

Enquanto a formiga  
Carrega comida  
Para o formigueiro,  
A cigarra canta,  
Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.  
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga  
Da cigarra  
Que distrai da fadiga,  
Seria uma barra  
O trabalho da formiga!<sup>150</sup>

Enquanto os alunos que já sabem ler podem fazê-lo com autonomia, é importante que o professor dê algumas pistas aos que se alfabetizam: como as palavras “formiga” e “cigarra” foram trabalhadas nos textos anteriores, é possível solicitar que estes alunos identifiquem e circulem estas palavras no poema. Além disso, o professor pode colocar os versos centrais do poema no quadro de giz e pedir que todos os leiam e expliquem, retomando, assim, não apenas a estrofe anterior como a própria fábula. É possível pedir a todos os alunos que respondam (oralmente para os alfabetizandos e por escrito para os demais) as seguintes questões:

<sup>150</sup> PAES José Paulo. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1989.

- O poeta concorda com a fábula “A cigarra e a formiga”? Justifique a sua resposta.
- Você concorda com José Paulo Paes?

Paulo Leminski é outro escritor contemporâneo que também dialoga com La Fontaine:

acabou a farra  
formigas mascam  
restos de cigarra<sup>151</sup>

E mais uma vez a fábula original será questionada, será repensada. Afinal, segundo Leminski, quem é a vilã?

A partir dessa discussão, cada aluno pode descrever suas atividades como formiga e como cigarra:

José formiga  
Eu acordo cei hora velho para cerviço oito hora careganmos o carro  
umas trita caca de fiha vamo levar para banco  
José cigarra  
mai eu goto de ovimuzica tanã bei goto e tomar um hamarrão. **(José)**

A ana formiga levanto sedo para trabalha na rodoviaria. A ana cigarra  
gosta de canta. O vimuzeca gosto de passia gosto de telesão siti a novela  
carroceo **(Ana)**

Adair fomiga gosta de trabalha  
Adair cigarra de cantar de escotar musica de ficar e casa para fazer  
comida os domingo.  
**(Adair)**

<sup>151</sup> LEMINSKI, Paulo. *La vie en close*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991 p. 174.

Depois da produção individual, a produção coletiva de texto no quadro de giz pode sintetizar o trabalho realizado, lembrando que no trabalho oral alunos alfabetizando não se distinguem dos alfabetizados. Cada aluno pode selecionar daquilo que escreveu o trecho que gostaria que compusesse a produção coletiva. O professor assume o papel de escriba e organiza o texto que depois poderá ser copiado por todos a fim de que fique registrado:

Adair cigarra gosta de ficar em casa para fazer comida aos domingos. A Gersina cigarra é passeadeira. A Ana cigarra gosta de assistir a novela Carrossel. José cigarra gosta de ouvir música e tomar chimarrão.

E todos são ótimas formigas.

### 6.2.3 Contos

Quanto ao *conto*, é importante que o aluno possa conhecer suas formas e temas mais tradicionais pois a produção mais recente faz um diálogo com elas, ou seja, segundo Affonso Romano de Sant'Anna, “a arte contemporânea se compraz num exercício de linguagem onde a linguagem se dobra sobre si mesma num jogo de espelhos”<sup>152</sup>.

Contar - do latim *computare*, abreviado de *comptare* - originou o vocábulo francês *compter*, que significa cômputo ou conto dos fatos. Este sentido de uma narrativa composta pela enumeração ou relato de acontecimentos perdurou toda a Idade Média, mas segundo Darnton “apesar da obscuridade que cerca os romances de cavalaria, as canções de gesta e os ‘fabliaux’, parece que boa parte da literatura medieval bebeu da

---

<sup>152</sup> SANT'ANNA, Affonso Romana. op. cit. p. 7.

tradição oral popular, e não o contrário”<sup>153</sup>. Foi somente no século XIX que o conto alcançou estatuto próprio. Dentre suas principais características, para Jolles, uma que parece essencial principalmente nos contos mais tradicionais, diz respeito ao fato de que “se o conto não nos instiga a contá-lo de novo, se não nos mostra como voltá-lo a conter em termos atuais, o conto antigo perde todo seu valor e poder de atração”<sup>154</sup>. Talvez isso também explique o fato das pessoas afirmarem que “quem conta um conto sempre aumenta um ponto”.

O fato é que, mesmo contado com outras palavras e que lhe sejam incorporadas algumas alterações ou suprimidas informações, há um *motivo*<sup>155</sup> que se mantém o mesmo e permite que rapidamente o conto seja reconhecido. Marina Colasanti brinca com essa característica em **Cinco ciprestes, vezes dois**:

Não era um homem rico. Nem era um homem pobre. Era um homem, apenas. E este homem teve um sonho.

Sonhou que um pássaro pousava em sua janela e lhe dizia: “Há um tesouro esperando por você na cidade dos cinco ciprestes.” Mas quando o homem abriu a boca para perguntar que cidade era essa, espantou o pássaro e o sonho. E despertou.

Durante dias indagou de quantos encontrava se sabiam alguma coisa a respeito de uma cidade com cinco ciprestes. Sem que ninguém tivesse o que lhe responder. Então, como se ainda ouvisse a fala clara do pássaro, vendeu seus poucos bens, botou o dinheiro numa sacola de couro que pendurou no pescoço e, montando no seu cavalo, partiu.

Escolheu a direção do sol poente, dizendo para si que enquanto andasse junto ao sol os dias durariam mais, e ele teria mais tempo para

<sup>153</sup> DARTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 31.

<sup>154</sup> JOLLES. op. cit. p. 186.

<sup>155</sup> Segundo MOISÉS, Massaud. op. cit. p. 350, “como sugere a própria etimologia do vocábulo, ‘por um motivo de uma ação’ entende-se o impulso para realizar essa ação” (Wolfgang Kayser, *Análise da interpretação da Obra Literária*, 1958, vol. I, p. 80). (...) De onde poder ser entendido como uma ‘situação típica, que se repete, portanto, cheia de significado humano’ (id. ib., p. 83). Assim conceituado, o motivo pode recorrer nas obras todas de um escritor ou numa só, como também pode vincular-se às características de certa forma literária ou certa doutrina estética.”

procurar. E junto com o sol subiu montanhas, atravessou planícies, varou lagos e rios.

Da cidade, nem sinal.

Mas ele tinha sonhado com o pássaro, e continuou a procurar. E eis que um dia, quando o sol começava a acariciar-lhe as costas, viu lá longe, erguendo-se como torres na bruma do horizonte, as negras silhuetas de cinco ciprestes.

Sob o puxão involuntário das rédeas, o cavalo estremeceu. Porém, logo esporeado, pôs-se a galopar. E galoparam, galoparam, galoparam.

Espumava o cavalo, suave o homem, quando afinal chegaram à primeira casa. E estando o homem tão cansado, já no final do dia, pareceu-lhe melhor beber a água daquele poço, deitar-se à sombra daquela árvore, para só no dia seguinte, descansado, procurar o tesouro que lhe pertencia.

E assim fez. Adormecendo em seguida.

Dormiu tão profundamente, que não despertou quando um outro cavaleiro chegou, apeou, e aproximou-se dele. Tão profundamente, que não sentiu quando este tocou na bolsa de couro que trazia no pescoço, ainda cheia de dinheiro. E adormecido assim, como poderia perceber que se tratava de temível bandido?

Nada percebeu. Nem sequer quando o outro puxou da espada e, segurando-a por um instante no alto, com as duas mãos baixou-a súbito, decepando-lhe a cabeça.

Quase sorrindo, o salteador abriu a bolsa, contou o dinheiro. Depois, deixando aos cães o corpo ensangüentado, agarrou a cabeça pelos cabelos e atirou-a ao poço.

E no poço, a cabeça foi afundando lentamente. Até chegar ao fundo. Onde os olhos abertos já não podiam ver o cofre apodrecido, de cujas frestas jóias e moedas escapavam, perdendo-se na escuridão esverdeada.

Mas um conto é apenas um conto,  
que eu conto, reconto  
e transformo em outro conto.

Não era um homem rico. Nem era um homem pobre. Era apenas um homem, E este homem teve um sonho.

Sonhou que um pássaro pousava na sua janela e lhe dizia: “ Há um tesouro esperando por você na cidade dos cinco ciprestes.” Mas quando o homem abriu a boca para perguntar onde ficava essa cidade, espantou o pássaro. E o sonho levantou vôo.

Inutilmente perguntou a todos quantos conhecia, se podiam lhe dar notícias da misteriosa cidade. Ninguém tinha ouvido falar dela, e o máximo que faziam era sacudir a cabeça e dar os ombros. Assim, percebendo que se continuasse onde estava jamais chegaria onde tinha que ir, vendeu sua casa e sua horta, vendeu as roupas que não levava no

corpo e, tendo colocado o dinheiro em uma sacola de couro, pendurou-a no pescoço, e partiu.

Escolheu a direção do sol nascente, dizendo para si que ver o sol surgir todas as manhãs, seria como ver a fortuna que também estava surgindo para ele. E juntamente com o sol, levantou-se dia após dia, percorrendo planícies, subindo montanhas, atravessando lagos e rios.

Sem que da cidade houvesse sinal.

Mas o pássaro havia falado em seu sonho. E ele continuou a procurar. E eis que uma manhã, quando o sol lhe tocava o rosto com dedos ainda mornos, viu recortar-se no horizonte silhuetas negras e altas como torres, severas silhuetas de ciprestes. Mal podia olhá-las, mergulhadas na luz ofuscante que pairava ao longe como uma névoa. Ainda assim seu coração pareceu lançar-se para elas, e o cavalo estremeceu sob o puxão involuntário das rédeas.

Galoparam e galoparam e galoparam.

O cavalo espumava, o cabelo do homem grudava-se na testa, quando afinal chegaram mais perto da cidade almejada. O sol agora já estava quase se pondo, e na luz gasta do fim do dia, o homem viu que os ciprestes não eram cinco, como havia pensado, mas apenas quatro.

Ainda não é esta - disse desapontado, como se alguém pudesse ouvi-lo.

E, esporeando o cavalo, afastou-se.

Não podia saber que na noite anterior uma tempestade havia desabado sobre a cidade. Nem que um raio, certo, abatera o quinto cipreste.<sup>156</sup>

Não se tratam, como anunciou a autora, de dois contos distintos, mas do mesmo, pois o *motivo* permanece o mesmo apesar do desfecho ser diferente em um e em outro.

Outra característica a se ressaltar é a de que os contos são a expressão simbólica da história do homem e, por isso, narrar histórias sempre foi uma forma de intercambiar experiências. Isso porque a matéria principal dos contos são as relações de poder, trabalho, carências econômicas e afetivas<sup>157</sup>. Questões, aliás, que perpassam toda a

<sup>156</sup> COLASANTIL Marina. *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. p. 29-33.

<sup>157</sup> Sobre o assunto é importante conhecer o estudo de Robert Darnton, *O grande massacre dos gatos*, op. cit. no qual o autor trata da dimensão histórica dos contos populares franceses do século XVIII.

história da humanidade. Por isso podemos afirmar o caráter de permanência dessas narrativas.

Estruturalmente, o conto se caracteriza por ser uma narrativa breve e concisa. Segundo Massaud Moisés, “os ingredientes da narrativa devem convergir para um único objetivo e ocasionar uma única impressão no leitor: ofertar-lhe uma imagem, um aspecto do dia-a-dia multitudinário”<sup>158</sup>. Isso requer uma linguagem concisa, a limitação de tempo, espaço e personagens, a que este autor chama de “concentração de efeitos.”

No trabalho com contos tradicionais é importante que diferentes versões sejam apresentadas ao aluno, pois por terem a sua base na tradição oral - sujeita a interferências históricas uma vez que a linguagem permanece fluida, aberta a renovações, diferentemente da linguagem escrita, que é definitiva - podem ocorrer mudanças substanciais entre elas. Por isso, a **Chapeuzinho Vermelho** que conhecemos através de Figueredo Pimentel - via Perrault - em **Contos da Carochinha**, já não comporta o final trágico do conto popular original no qual vovó e menina são devoradas pelo lobo, e, na versão de Walt Disney, é introduzido o esperto cachorrinho Totó que ajuda Chapeuzinho Vermelho a chamar o caçador. A **Bela e a Fera** de Figueiredo Pimentel também foi pasteurizada por Walt Disney. E em edições baratas que povoam as escolas, parece que qualquer um pode *adaptar* uma história de encantamento.

Além desse trabalho de leitura e comparação entre diferentes versões para a mesma história, é necessário que o aluno também possa conhecer textos modernos que as recriam. **Chapeuzinho Amarelo**, de Chico Buarque, por exemplo, brinca com o medo tradicional da menina pelo lobo e propõe a superação desse medo através do jogo verbal,

---

<sup>158</sup> MOISÉS. Massaud. op. cit. p. 98-104.



ou seja, a transformação do “lobo” em “bolo”, de todos os monstros em “tronsmos”:

“Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha: o raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é bodiá”<sup>159</sup>. Sylvia Horto, em **Uxa, ora fada ora bruxa**, faz uma *sopa brasileira* dos contos de fadas tradicionais para criar sua personagem:

“Aí Uxa diz: \_ Chega de ser fada, estou enfadada! Quero uma boa sopa de bruxa, bem amaldiçoada, com rabo de rato, morcego assado, pum de velha, melado de faniquito amanteigado! Faço a sopa, mudo de roupa, a peruca é de cabelo de lelé da cuca, o chapéu tem uma lua, a varinha de condão virou vassoura, e lá vou eu, cansei de ser tão boa...e loura.”<sup>160</sup>

Uxa é uma fada/bruxa tão irreverente que coloca o príncipe numa barraca de feira para vender abóboras. Uma história na qual a modernidade prevalece através do jogo intertextual, da recriação de linguagem, do riso como possibilidade de força unificadora e de subversão<sup>161</sup>. Uma história que dispensa o leitor ingênuo, mas que certamente pode ser apreciada por leitores maduros, tenham eles a idade que tiverem.

O conto que apresentarei faz parte da coletânea **Espelho Mágico**: contos de contos infantis para adultos. Segundo Julieta de Godoy Ladeira, sua organizadora, o livro tem como objetivo homenagear Hans Christian Andersen ao tentar “refletir, hoje, para adultos, alguns de seus contos. Afinal ele afirmava não escrever só para crianças”<sup>162</sup>. Cada

<sup>159</sup> BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores Ltda, 1979.

<sup>160</sup> ORTOFF, Sylvia. **Uxa, ora fada ora bruxa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. É importante observar neste livro as ilustrações de Tato. Na capa, vemos Uxa fada se mantivermos o livro em sua posição normal, mas virando-o de ponta-cabeça podemos ver Uxa bruxa. As cores utilizadas são o roxo e o rosa e os desenhos têm mais a ver com o grotesco, se diferenciando das ilustrações que habitualmente acompanham os livros de literatura infantil.

<sup>161</sup> A importância do riso é estudada por Bakhtin em BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. O contexto de Francois Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1987.

<sup>162</sup> LADEIRA, Julieta de Godoy (org.) **Espelho Mágico**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1985. p. 16.

autor escolhido para compor este livro, além de escrever um conto baseado nas histórias infantis, também deixou registrada sua experiência com o trabalho. Vejamos o depoimento de Álvaro Cardoso Gomes<sup>163</sup>, autor de *Fera*:

Escrever um conto infantil para adulto foi uma experiência nova e instigante. Porque me obrigou a visitar um espaço que aparentemente não visitava há muito. Espaço povoado por entidades e situações que, vim a descobrir, agiam subliminarmente em mim, quem sabe até, informando-me a ficção de adulto. Estimulante foi o trabalho, mas não um bicho de sete cabeças: afinal, tanto o conto infantil quanto a ficção de adulto lidam com os mesmos motivos e arquétipos. ‘A bela e a fera’ que o diga: a fixação pela imagem do pai e a repressão da libido sempre estiveram por aí. No limbo. Espaço mágico da pré-invenção. A mão que foi buscá-los não fez mais que remexer em velhas roupas de um empoeirado baú.<sup>164</sup>

Apesar do claro viés psicanalítico<sup>165</sup> pelo qual o autor procura justificar o fascínio que o conto lhe provocou, é interessante observar como este depoimento, assim como os demais, deixa claro que o autor já estava entendendo o conto original como um conto não só para crianças, mas também para adultos. O que cada autor irá fazer, na verdade, será *tangenciar* o conto escolhido, atualizando basicamente o contexto no qual a narrativa irá

<sup>163</sup> Álvaro Cardoso Gomes é de Batatais, São Paulo (1944). Publicou livros de contos, poesia e romances e em 1982 ganhou o prêmio I Bienal Nestlé de Literatura com *O sonho da terra* (LR Editores).

<sup>164</sup> GOMES. Álvaro Cardoso. In: *Espelho Mágico*. op. cit., p. 20.

<sup>165</sup> Bruno Bettelheim, na *Psicanálise dos contos de fada*, estuda esses contos a partir de suas motivações psicológicas, do papel lúdico da linguagem e da rica linguagem inconsciente que lhe são subjacentes e que os fazem tão irresistíveis e necessários. Paralelamente a essa abordagem freudiana, temos a junguiana. No prefácio da tradução brasileira de *A interpretação dos contos de fadas*, de Marie Louise von Franz, Nise da Silveira observa: “Mitos e contos de fada dão expressão a processos inconscientes, e escutá-los faz com que esses processos de novo se reavivem e se tomem atuantes, restabelecendo-se, portanto, a conexão entre o consciente e o inconsciente.” Porém, Robert Damton, em *O grande massacre dos gatos*, op. cit., afirma que estas interpretações psicanalíticas desconsideram a dimensão histórica dos contos tradicionais, e com uma “misteriosa sensibilidade para detalhes que não apareciam no conto original, o psicanalista nos conduz para um universo mental que nunca existiu ou, pelo menos, que não existia antes do advento da psicanálise,” pois “(...) longe de ocultar sua mensagem com símbolos, os contadores de história do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua.”

se desenrolar mas garantindo que seja preservado o seu conflito principal. Vamos ao conto:

Quando papai me perguntou o que eu queria de aniversário, pedi-lhe apenas uma rosa do jardim do vizinho. Isto porque ele vivia me tratando como uma criança, o que me dava a maior raiva. Papai aquiesceu. Sorri perfidamente: queria vê-lo enfrentando o doberman do jardim. Quase adormecida, não pude furtar-me a seu beijo, e a última coisa que senti foi o desagradável roçar dos bigodes no rosto.

De manhã, trouxeram papai todo ensangüentado. Na mão, tinha uma rosa vermelha. Apanhei-a, e ela despetalou entre meus dedos. Vendo a agonia de papai, senti remorsos. Fui à casa do vizinho, pulei o muro, e o doberman correu a meu encontro. Fechei os olhos de horror. Mas em vez de me morder, a fera começou a lambar minha perna. E sua língua áspera excitou-me sobremaneira.

Acordei com papai entrando no quarto. Beijou-me e deu-me uma caixa de veludo, com uma rosa de rubis. Abracei-o, ansiando pelo roçar dos bigodes no meu rosto.<sup>166</sup>

Mesmo sendo um texto de pouca extensão, **Fera** necessita de um leitor que preencha as lacunas lingüísticas e extralingüísticas. Por exemplo, é interessante que o leitor conheça o conto original de Andersen, pois nele a fera se transforma num príncipe, o que permite compreender melhor a excitação da menina ao ser lambida pelo cão - neste caso, também a simbolização do risco da perda do pai em virtude da paixão por outro homem. É possível também compreender que para esta menina, o príncipe continuou sendo seu pai, pois se inicialmente seu desejo era de libertar-se dele (“...e a última coisa que senti foi o desagradável roçar de seus bigodes no rosto”), a última coisa nos revela é que ficou “ansiando pelo roçar dos bigodes” em seu rosto. Além disso, a mudança de foco narrativo também é importante, pois se originalmente a história é narrada em 3ª

<sup>166</sup> GOMES. Álvaro Cardoso. *Fera*. In: *Espelho Mágico*. op. cit. p. 19.

pessoa e Bela é descrita como absolutamente boa (“era um anjinho e por isso mesmo as irmãs mais velhas não podiam vê-la”<sup>167</sup>), a narração em 1ª pessoa não mascara as características tirânicas da personagem: “Isto porque ele vivia me tratando como uma criança, o que me dava a maior raiva”. Ou ainda : “Sorri perfidamente: queria vê-lo enfrentado o doberman do jardim.” E mais, se no conto original Bela e Fera são personagens que representam a bondade, de quem é este papel nesta recriação? Parece claro que é Bela quem é a Fera...

E para que também o aluno possa fazer estas e tantas outras interpretações cada vez mais complexas através do jogo intertextual, necessita ampliar constantemente seu repertório ou memória cultural e literária, pois só um leitor bem informado poderá perceber os textos superpostos e os resultados disto. É necessário, enfim, contribuir para a formação do leitor moderno, capaz de fazer o que Affonso Romano de Sant’Anna chama de *leitura em duas vozes*: uma em presença - o texto moderno parodístico - e outra em ausência - o texto parodiado<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> PIMENTEL, Figueiredo. *Contos da Carochinha*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1992. v. 1, p. 133-141.

<sup>168</sup> SANT’ANNA, Affonso Romano. *op. cit.* p. 20.

## **VI - Ao leitor, as bananas.**

Robert Darnton afirma que “as pessoas comuns aprendem a ‘se virar’ - e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos. Mas, em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha a disposição, como histórias ou cerimônias”<sup>169</sup>.

E é com uma história que quero terminar essas reflexões. Seu José, 55, um aluno que recebi para alfabetizar e que sabia apenas desenhar seu nome, ao final de dois anos de trabalho achava que escrever era não só uma atividade pela qual poderia registrar aquilo que desejasse como, principalmente, era uma forma de divertir seus colegas. Na medida em que cada vez mais foi dominando a leitura e a escrita, seus textos começaram a ter o humor como marca particular.

Numa determinada aula, lemos o seguinte poema de Sérgio Caparelli:

### **O pão que o diabo amassou**

O diabo amassa o pão  
com as mãos.

Baba, cospe na massa  
e amassa.

Amassa, amassa e amassa  
a massa.

---

<sup>169</sup> DARNTON, Robert. op. cit. p. XIV.

Põe a massa na forma,  
leva ao forno.

As pessoas se ajuntam  
e perguntam:  
\_ Diabo, como tá o pão?  
\_ Tá bão!

Então pedem pra ver  
e comer

o pão que o diabo amassou  
e assou.<sup>170</sup>

Fizemos a leitura coletiva e pedi que observassem a distribuição dos versos em dísticos (como aqueles citados no **Drama da Angélica**, lembram?), todos rimados. Quanto à variação da segmentação da palavra “amassa/a massa”, - que na oralidade não tem distinção - lemos o poema de Ricardo Azevedo<sup>171</sup> que utiliza esse mesmo recurso:



<sup>170</sup> CAPARELLI, Sérgio. *A jibóia Gabriela*. op. cit. p. 10

<sup>171</sup> AZEVEDO, Ricardo. *Às vezes me cinto sem cinto*. São Paulo: Melhoramentos, 1990. p. 7.

Vimos também que na sexta estrofe a fala das pessoas é reproduzida, por isso as palavras estão escritas tal como são ditas ( “como tá o pão?”/ “Tá bão”). Além disso, perguntei se este poema não os fazia lembrar de algum provérbio. Foi fácil descobrir que dizemos que “alguém comeu o pão que o diabo amassou ” quando passou por maus bocados. Voltamos ao poema para verificar que sentido este ditado possuía ali. Descobrimos, então, que na verdade as pessoas é que pedem para comer o pão amassado pelo diabo, que ele nem ao menos ofereceu. Ou seja, quem come o pão que o diabo amassou o faz porque, de certa forma, assim o quis. Ou ainda, resumindo a questão, cada um colhe o que plantou, tal como a cigarra que cantou o ano inteiro e que ficou sem provisões para o inverno.

Solicitei que cada um escrevesse contando um fato que pudesse ilustrar o provérbio, aproveitando-o, inclusive, como início para o texto:

*Comi o pão que o diabo amassou quando...*

Histórias das mais tristes começaram a aparecer: quando eu era bóia-fria e ficava sem trabalho, quando me separei do meu marido e fiquei sem nada, quando vim do Ceará e não consegui arranjar emprego, quando descobri que minha filha estava grávida, e por aí afora. E José, quieto... Tentei ver o que estava escrevendo e ele me pediu que só olhasse quando o texto estivesse todo pronto. Todos leram suas histórias, se não chorando, provocando lágrimas em seus ouvintes. E José, quieto... Quis ficar por último para ler. Finalmente, iríamos ficar sabendo quando foi que José comeu o pão que o diabo amassou. Silêncio. E ele leu:

*Comi o pão que o diabo amassou com bananas.*

Gargalhada geral. José é um leitor.



## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. 2ª ed. - São Paulo: Scipione, 1993 ( Série Pensamento e Ação no Magistério )
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_ e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. ( Coleção Primeiros Passos, nº 36 )
- ARGUMEDO, Manoel Alberto. Conteúdos programáticos da educação básica. In: **Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos**. MEC: Fundação Educar, 1985.
- AZEVEDO, Ricardo. **Às vezes me sinto sem cinto**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. ( Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor )
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética**: teoria do romance. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BEZERRA, Aída e outros. **A questão política da educação popular**. 4ªed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BONVICINO. Régis. **Poemas**. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986..
- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. ( Coleção Primeiros Passos, v. 38 )
- BUARQUE, Chico. **Letra e Música 1**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1979.
- CADERNOS DE PESQUISA. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. Fundação Carlos Chagas. **Alfabetização**. São Paulo: Cortez, fev/1985, nº52.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. ( Coleção Primeiros Passos, nº 163 )
- CALDAS, Waldenyr. **Acorde na aurora: música sertaneja e indústria cultural**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- CAPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta**. 11 ed. Porto Alegre: LPM, 1983.
- \_\_\_\_\_. **A jibóia Gabriela**. 3ª ed. Porto Alegre: LPM, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Restos de arco íris**. Porto Alegre: LPM, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Come-vento**. Porto alegre: LPM, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Tigres no quintal**. 2ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1991.
- CASTRO, Gilberto de. **Em busca da uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin**. Dissertação de Mestrado, UFPR, 1993, mimeo.
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 113-159
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987
- COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.
- COSTA, Edison J. De sabiás e exílios: do Brasil. **Revista Letras**. Curitiba, UFPR, nº 40, p. 9-15, 1992

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA. Curitiba: SEED, 1990.

DALLA STELA, Carlos. A literatura presente no memento da alfabetização. In: **Currículo Básico de Educação de adultos fases I e II**. Curitiba: SEED, 1989.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**, e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Grall, 1986.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. p. 49-56 São Paulo: Cortez, 1990 ( Série Formação do professor. Coleção Magistério de 2º grau )

DISNEY, Walt. **Chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Bela e a Fera**. São Paulo: Abril Jovem, s/d.

DUSSEL, Enrique. Na América Latina temos que pensar América Latina. **Revista Mundo Jovem**, 87 ( 179 ), p. 11-12.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

ENZENBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura** e outros ensaios. São Paulo: Ática, 1995.

FEUERSTEIN, Reuven. Inteligência se aprende. In: **Revista IstoÉ**, 1297, 10/8/94, p. 5-7

FERREIRO, Emília (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. ( Série Educação: teoria e crítica )

FRANÇA, Mary. **O rabo do gato**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1982.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo . **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 10ªed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

- \_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. ( Coleção Questões da Nossa Época, v. 23 )
- FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotski e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985 (Coleção Texto e linguagem)
- GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Caderno Cedes, 2ª ed. São paulo: Papirus, nº 24, p. 17-24, 1991.
- GOODMAN, Yetta M. (org). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1991. (Manuais de Estudo)
- HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980.
- IACocca, Liliana e Michele. **Farra no formigueiro**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.
- ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. (Coleção Texto e Linguagem)
- JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KATO, Mary (org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/ensino)
- \_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. ( Coleção Texto e Linguagem )
- KHÉDE, Sonia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

- \_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Pontes, 1995.
- LADEIRA, Julieta Godoy de (org.). **Espelho Mágico: contos de contos infantis.** Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 1985.
- LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas.** Guanabara: Matos Peixoto, 1965.
- LATERZA, Betânia. **Ensino noturno: a travessia para a esperança.** São Paulo: Global, 1994. ( Coleção Educação e pedagogia ).
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. **La vie en close.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991
- LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura.**In:O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, s/d
- LETRAS DE HOJE. Porto Alegre: PUC/ Rio Grande do Sul, nº 43, 1981.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho/ Fábulas.** São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.
- LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular.** 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, nº 98 )
- MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura e literatura e a escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1989 ( Coleção Texto e linguagem )
- MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Poética.** 2ª ed. São Paulo: Global, 1979. ( Coleção Bases, nº2 )

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Coleção Primeiros Passos, nº 74)

---

. **Crônica de uma utopia**. Leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1988

MASSAUD, Moisés. **Dicionário de termos literários**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MATENCIO, Maria de L. M. **Leitura produção de textos e a escola**. São Paulo: Mercado de Letras - Editora Autores Associados, 1994.

MAZUCO, Neiva Gallina. **Alfabetização: um caminho para o homem que queremos**. Trabalho especialização. FACIVEL, Cascavel, 1990. mimeo.

MARX e ENGELS. **Sobre a literatura e a arte**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986. (Coleção Bases, nº 16)

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MOTA, Olga Maria. **Fatores de interferência no processo de formação do leitor: a realidade de Aracaju, SE**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUC-RS, 1990, mimeo.

MORAES, Vinícius de. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MURRIE, Zuleica de Felice e outros. **Universos da palavra: da alfabetização à literatura**. São Paulo: Iglu, 1995 (Série Reflexão e Ação no Magistério)

NOSELA, Paolo. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1991.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Passando a Limpo)

---

. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1993

---

. **Interpretação**. São Paulo: Vozes. No prelo.

ORTHOF, Sylvia. **Uxa: Ora fada, ora bruxa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1989.

---

. **Prosas seguidas de Odes Mínimas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

---

. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990

- 
- \_\_\_\_\_. **Uma letra puxa a outra.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.
- PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia.** São Paulo: Brasiliense, 1982 (Coleção Primeiros Passos)
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Coleção texto e Linguagem)
- PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.
- PIACENTINI, Tânia. **Literatura: o universo brasileiro por trás dos livros.** Florianópolis: UFSC, 1991.
- PIGNATARI, Décio. **Comunicação poética.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carochinha.** Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1992.  
( Biblioteca de Autores Célebres da Literatura Infantil, v. 1 )
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. ( Coleção Educação Contemporânea )
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988 (Coleção Texto e Linguagem)
- PRETA, Stanislaw Ponte. **Dois amigos e um chato.** 17ª ed. São Paulo: Moderna, 1986. (Coleção Veredas)
- RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (Coleção Trans)
- REGO, Lúcia Lins. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo: FTD, 1988.
- REVISTA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Minas Gerais: UFMG, nº4, ano IV.
- RIBEIRO, Vera M. Masagão e outros. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos.** São Paulo: Papirus; São Paulo CEDI, 1992
- ROCHA, Ruth. **Palavras muitas palavras.** 7ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, s/d.
- \_\_\_\_\_. (adap.) **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Melhoramentos, s/d.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982. (Coleção Buscas em Educação, v. 11)

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase & Cia**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1988

SCHAFER, Sérgio e JANTSCH, Ari Paulo. **Conhecimento popular**. São Paulo: Vozes, 1995.

SCHAFF, Adam. Linguagem e pensamento. In: **Linguagem e Conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

SCHLEDER, Tania Stoltz. **O desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 1992. mimeo.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

---

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Marcos Antônio. **A organização da comunidade de Boa Esperança ( Parintins/AM ) e a Educação Permanente: Práticas culturais enquanto práticas educativas**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 1992. mimeo.

SMOLKA, Ana Luisa. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

---

\_\_\_\_\_. & GÓES, Cecília. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

SNYDERS, George. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

SOUZA, Herbert (Betinho) e RODRIGUES, Carla. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1995.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo. Ática, 1992. (Série Temas, v. 20)

TIEPOLO, Elisiani Vi. Sérgio Caparelli: A poesia no interstício pedagógico. **Fragmenta**. Curitiba: Editora da UFPR, (12) p. 145-159, 1995.

TREVISAN, Dalton. **Ah, é?** Rio de Janeiro: Record, 1994.

TROTTA, Angela Maria. **A experiência estética como recurso da expressão do aluno trabalhador**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 1992. mimeo.



VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. Nas tramas da leitura, tecendo o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, Editora da UFPR (44): 185-196, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.  
( Coleção Contexto Jovem )

\_\_\_\_\_ e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

**IMAP**

Instituto Municipal de Administração Pública

EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ADULTOS:

UMA PROPOSTA

---

## **Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos**

**Programa de Educação Básica dos Funcionários da  
Prefeitura Municipal de Curitiba**

Prefeito:

***Jalme Lerner***

Presidente:

***Maria Elisa Ferraz Paciornik***

Superintendente Técnica:

***Dinorah Botto Portugal Nogara***

Diretora de Desenvolvimento

de Recursos Humanos :

***Maria do Roclo G. dos Santos***

Coordenadora do Programa:

***Leani Maria D'Angellis***

## Sumário:

I - Apresentação.....	01
II - Justificativa.....	03
III - Objetivo do Programa.....	05
IV - Referencial Teórico-Filosófico .....	05
V - Objetivos Gerais por Áreas do Conhecimento.....	11
VI -Algumas considerações sobre o projeto de 5ª à 8ª série .....	13
VII -Sistema de Avaliação.....	15
VIII - Condições para efetivação da proposta.....	16
IX - Recursos Financeiros.....	17
X - Constituintes do eixo teórico.....	18

## **I. APRESENTAÇÃO**

O Programa de Educação Básica é uma iniciativa do IMAP - Instituto Municipal de Administração Pública - com apoio da Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Jovens e Adultos.

É destinado aos funcionários da Prefeitura Municipal de Curitiba, da Administração Direta e Indireta, que não obtiveram escolarização básica no ensino regular.

Desenvolve-se em duas modalidades:

- 1º) 1ª à 4ª série do 1º Grau: Desenvolve-se em horário e local de trabalho dos funcionários, organizados em turmas, sob a responsabilidade de um professor.
- 2º) 5ª a 8ª séries do 1º Grau: A extensão do Programa de Educação Básica, para servidores que concluíram a 4ª série do 1º grau, é decorrente tanto do empenho da Secretaria Municipal de Recursos Humanos quanto do acompanhamento e reflexão dos Professores e Coordenadores do Programa de Educação Básica de 1ª à 4ª série, já em funcionamento nesta Instituição.

Estas reflexões levaram o Instituto Municipal de Administração Pública a decidir pela implantação de uma proposta, inicialmente experimental, a partir das seguintes observações:

- através de contato direto e diário com os servidores - alunos do Programa de Educação Básica, percebe-se a preocupação com a continuidade dos estudos. Esta é reforçada pelas constantes solicitações dos próprios alunos através dos textos escritos, individualmente ou em grupos;
- através de entrevista com os funcionários que já concluíram a 4ª série no Programa de Educação Básica com a intenção de avaliar, ampliar o programa e reorganizar as atividades. A amostragem colhida, comprova que 90% (noventa por cento) dos funcionários que não freqüentaram ou evadiram-se da escola regular na idade estabelecida pelo sistema escolar, é consequência da necessidade de trabalhar desde criança, ou seja, da falta de condições sócio-econômicas da família.

O desejo de concluir o 1º grau foi expresso por 100% (cem por cento) dos entrevistados, como podemos observar nos depoimentos dos funcionários:

"Concluir o 1º grau... Era esse o meu sonho desde criança, só que não pude realizar porque os meus pais eram muito pobres e a minha mãe tinha que trabalhar e eu tinha que cuidar dos meus irmãos e por isso abandonei os estudos".

M.D.A.S. 37 anos

"Desejo participar da 5ª à 8ª série porque aprendi muito de 1ª à 4ª série e desejo aprender mais".

L.A.S. 32 anos

"Porque a 5ª à 8ª série vai me ajudar a ter um pouco mais de cultura, tanto no trabalho como no contato com o público, para participar dos concursos e ter mais conhecimentos".

L.M.F. 43 anos

"Para ver o mundo mais aberto, porque o homem sem estudo vive num mundo fechado".

A.M. 32 anos

"Gostaria de estudar a 5ª à 8ª série para crescer no meu serviço e também ser mais útil à PMC".

L.D.S. 33 anos

"Passar nos concursos de promoção e ascensão profissional e conseqüentemente, melhorar meu salário e ajudar minha família".

C. F.V. 32 anos

Esses e outros depoimentos dos funcionários - alunos do Programa de Educação Básica - nos fazem refletir e compreender que por menor que tenha sido o tempo de contato com o saber escolar, através do professor, fez com que valorizassem o significado da busca constante de um novo saber e também o desejo de ascender profissionalmente e assim obter melhor remuneração.

Isso reforça o entendimento de que, é compromisso do poder público, oportunizar a escolarização básica aos funcionários que não concluíram o 1º grau. Esse desafio foi assumido pelo Instituto Municipal de Administração Pública, que tem como um de seus objetivos, promover o aperfeiçoamento do servidor municipal, contribuindo, assim, para a elevação da qualidade dos serviços prestados à comunidade, pela Prefeitura de Curitiba.

Dessa forma, a presente proposta visa proporcionar condições de complementação do 1º grau aos adultos trabalhadores, que tiveram o seu tempo de escolaridade absorvido pelo mercado de trabalho, garantindo-lhes a possibilidade de estudar em horário e local de trabalho. Cabe lembrar aqui que a grande maioria desses trabalhadores, reside na região metropolitana de Curitiba, impossibilitando-lhes a freqüência em uma escola noturna, visto que, permanecem em trânsito e no local de trabalho a maior parte do dia.

## **II. JUSTIFICATIVA**

A iniciativa do Instituto Municipal de Administração Pública de implantar e manter um Programa dessa natureza, surgiu para atender aos servidores que ingressaram na Prefeitura, no momento em que o país passava por uma de suas maiores crises de desemprego. Nessa ocasião, a Prefeitura mantinha contratos de prestação de serviço com empresas privadas para a realização de serviços de limpeza dos prédios públicos e obras de transportes.

A Prefeitura rescindiu os contratos com as referidas empresas e absorveu a maioria dos trabalhadores, por meio da Fundação Rural de Educação e Integração - FREI. Com isso, o Município incorporou no seu quadro de funcionários, pessoas sem escolarização mínima exigida, resultando daí o grande número de servidores analfabetos, semi-analfabetos ou com o 1º grau incompleto.

A aprovação da Lei Municipal, 7670/91 que "Institui o Plano de Carreiras da Administração Municipal", prevê no Capítulo I, Artigo 2º, o aperfeiçoamento do servidor, bem como a melhoria dos níveis de eficiência desse servidor público, e no capítulo II, artigo 7º, é necessário para o nível básico, comprovante de escolaridade, desde a alfabetização até a 8ª série do 1º grau, de acordo com as especificações de cada carreira.

Isso tornou a situação dos servidores, com o 1º grau incompleto, bastante problemática. A sua participação passa a ser restringida nos concursos internos e nos mecanismos de ascensão, progressão e promoção funcional, abrindo espaços para que outros trabalhadores que já concluíram o 1º grau, admitidos por concurso público, ingressem no quadro da Prefeitura assumindo cargos e funções hierarquicamente superiores aos que trabalham a mais tempo na organização, gerando assim, um clima de insatisfação.

Entende-se que a dimensão política de socializar a Educação de Adultos, não se restrinja ao âmbito da Instituição escolar, podendo ser estendida a outras áreas do poder público, empresas privadas, associações, sindicatos e outros, que por conhecerem a amplitude da problemática do analfabetismo no Brasil, implantam e formalizam programas para atendimento específico a seus funcionários ou associados.

Com isso, essas Instituições abrem um caminho para que os funcionários possam, posteriormente continuar seus estudos no sistema regular de ensino.

É preciso registrar também, que o Instituto Municipal de Administração Pública conta com estrutura administrativa e pedagógica com condições de manter e desenvolver o Projeto de 5ª à 8ª série, inicialmente para 200 (duzentos) servidores, em caráter experimental para depois estender a mais 5.400 (cinco mil e quatrocentos), aproximadamente que aguardam por essa oportunidade.

Pedagogicamente, o Instituto Municipal de Administração Pública - apresenta condições de assegurar a qualidade do Projeto, pois, congrega no seu quadro de funcionários, profissionais com nível de graduação, especialização e pós-graduação na área de Educação. Entre os vários trabalhos desenvolvidos por essa equipe está a co-autoria do Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba e também o Currículo da Secretaria do Estado de Educação. Além disso, o Projeto de 1ª à 4ª, desenvolvido nesse Instituto, é também de responsabilidade dessa equipe. Esses profissionais reúnem-se semanalmente para avaliar as inúmeras situações vivenciadas nas salas de aula com o adulto trabalhador e dão suporte a todas as áreas do conhecimento de 1ª à 8ª série:

- professores de Português
- professores de Matemática
- professores de Ciências
- professores de História
- professores de Educação Artística
- professores de Geografia
- psicólogos e pedagogos

As argumentações explicitadas até aqui e as condições de trabalho que dispomos, justificam, a nosso ver, a implantação de uma proposta capaz de dar conta das necessidades próprias dessa população.



### **III. OJETIVO DO PROGRAMA**

Oportunizar aos funcionários públicos municipais a escolarização básica, de 1ª à 8ª série do Primeiro Grau, propiciando condições de exercício da cidadania, valorização da função pública e melhoria dos serviços prestados à comunidade.

### **IV. REFERENCIAL TEÓRICO - FILOSÓFICO**

Para que se concretize uma proposta pedagógica que não seja fragmentada, e que atinja a realidade de forma efetiva é necessário que deixemos claro os princípios filosóficos fundamentais, que nos orientam, que delimitam nossa posição ética e política perante o trabalho que estamos executando. Pretendemos aqui referenciar a posição teórico-filosófica norteadora do "Projeto Educação Básica", indo das questões mais amplas para as mais específicas.

#### **Vida e consciência**

Segundo Marx e Engels "A vida não é determinada pela consciência, e sim a consciência pela vida". Não há consciência prévia à vida nem independente da vida. É em função do atendimento de necessidades vitais básicas que surge a atividade do homem assim como dos outros animais. Contudo a atividade humana desde seus primórdios realizou-se coletivamente e por meio de instrumentos, e da comunicação (que inicia-se num nível simprático\* e posteriormente passa a um nível simsemântico\*\* - usando os termos de A. R. Luria).

A atividade humana no atendimento de suas necessidades é mediada, e é atividade de um animal diferente dos demais pela própria complexidade de seu organismo, de seu cérebro, e pela fragilidade de seus filhotes. Tal atividade, sendo mediada, é trabalho. Neste sentido de todos os animais só o homem é que trabalha.

É da vida que surge a consciência. O pensamento consciente só é possível para o homem enquanto ser vivente, enquanto organismo complexo em relação dialética com o meio, só é possível a partir da sua ação para a manutenção e reprodução da vida, e mais: só é possível através de ações coletivas e mediadas, na busca de satisfação das necessidades vitais básicas. Entretanto a partir do trabalho (que é gerador da consciência) surgiram para o ser humano, desde os seus primórdios, novas necessidades além daquelas ligadas à sobrevivência, necessidades que se cristalizam em códigos culturais, em produtos do trabalho, que por sua vez criam outras necessidades.

\* fala simprática: ligada ao contexto perceptual imediato, referencial.

\*\* fala simsemântica: concretizadora de significados, abstratos e categoriais.

Tanto na história das sociedades quanto no desenvolvimento do indivíduo, a vida é primordial com relação à gênese da consciência. Entretanto, a consciência (uma vez gerada pela vida, a partir da ação, e da ação mediada\*) passa a ter papel fundamental na regulação da atividade, na sua programação e na preservação da experiência anterior. É também de Marx a seguinte afirmação:

"Uma aranha executa operações que se assemelham as de um tecelão e as abelhas constroem casas no céu que poderiam envergonhar o melhor dos mestres de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras supera, desde o início, a mais hábil das abelhas, e é o fato de que antes de executar a construção ele a projeta em seu cérebro.

Ao final do processo de trabalho, surge um resultado, que antes de iniciar o processo existia já na mente do trabalhador, é dizer, um resultado que tinha já existência mental.

O trabalhador não se limita a transformar a matéria que a natureza lhe impõe, senão que ao mesmo tempo, realiza nela seu fim, fim que ele sabe que reje como uma lei as modalidades de sua atuação e ao qual tem necessariamente que subordinar sua vontade." (Marx in Vygotsky, 1991)

O que diferencia a atividade humana da atividade dos demais animais é o reflexo psíquico consciente. A partir de sua atividade o homem cria em seu cérebro uma imagem do mundo, dos objetos, das relações entre eles, das pessoas, da sociedade. Tal imagem é parcial (pois o psíquico não reflete o mundo mecanicamente) mas, permite ao homem penetrar na realidade; é pensamento que pensa a si mesmo e à realidade, possibilitando intervir sobre ela. Em última análise, é a partir da atividade, e fundamentalmente da atividade conjunta, que surge o conhecimento que o homem tem de si e do mundo.

## Teoria e prática

Todo conhecimento nasce da prática dos homens, prática que é social e histórica. Cabe lembrar que nem todo conhecimento é um sistema teórico, e nem todo sistema teórico é científico. Além disso os critérios sobre o que é ou não científico não são universais. E mais, nem tudo que não é científico é falso, e nem tudo que se auto-intitula científico é verdadeiro; porque o conhecimento sempre traz em si as contradições presentes nas relações sociais em que os sujeitos concretos se inserem.

Esta instabilidade aparentemente nos colocaria em um "beco sem saída", num relativismo total. Contudo, isso será evitado na medida em que o critério de verdade, de validade de um conhecimento, não seja o discurso, mas a efetividade do conhecimento na atividade de transformação da realidade. Ou seja, o critério de verdade é a "práxis".

\* mediada por instrumentos, signos.

O conhecimento surge da prática social dos homens e se organiza a partir dela em crenças, hipóteses, ciências, filosofia, ideologias, procedimentos, técnicas, tecnologia, sinais, símbolos, linguagens, valores, convicções. Todos esses níveis de produção cultural (que podem estar presentes nas pessoas em maior ou menor grau, de forma consciente ou não) não só surgiram da prática como voltam constantemente a ela, na medida em que são utilizados e estão presentes na atividade real de cada homem e mulher.

Todo conhecimento nasce da prática social e retorna a ela através da atividade humana. O conhecimento científico, sistematizado, não constitui exceção.

### **Conhecimento científico e prática pedagógica**

Dos diferentes níveis de conhecimento emergentes da prática social dos homens, o científico destaca-se não apenas por sua estrutura sistematizada, como pela oposição aos dogmas. É tarefa da escola, da educação escolar (regular ou não), garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos filosóficos, científicos e técnicos socialmente reconhecidos e validados pela prática dos homens. Cabe também à educação garantir a desmistificação da ciência mostrando-a como aquilo que realmente é: uma construção da humanidade, preservada através de gerações e gerações, portanto, em constante movimento e reestruturação, através de superações dialéticas; uma prática que não é neutra nem sagrada.

Como já é sabido, o conhecimento científico é produzido por toda a sociedade mas apropriado por uma minoria. É meta de qualquer proposta pedagógica, comprometida com a classe trabalhadora garantir-lhe o acesso àquilo que ela produz. Tal garantia passa pela compreensão sobre o processo dinâmico e complexo de aquisição do conhecimento pelo aluno concreto. Não basta saber quais conteúdos ensinar mas, também, a forma através da qual poderão ser aprendidos da melhor maneira possível.

Nesse sentido é indissociável a relação entre forma e conteúdo. E o trabalho pedagógico deve respaldar-se em reflexões sobre a integração sistêmica de processos cognitivos complexos, envolvidos na atividade que o aluno realiza em conjunto com o professor, na aquisição do conhecimento científico.

De acordo com os estudos de Vygotsky, o desenvolvimento dos conceitos científicos está intimamente integrado ao desenvolvimento dos conceitos cotidianos, ainda que sejam processos diferenciados. Os conceitos cotidianos avançam, integrando-se àqueles. A aprendizagem parte do nível real de desenvolvimento, supera-o, e retorna a ele num nível mais elevado.

A efetividade do trabalho pedagógico será levar um desvendamento da realidade que possibilite intervenção consciente sobre ela.

## **Pedagogia e Educação Básica para Funcionários da Prefeitura**

Concebemos a educação como um processo permanente de reflexão coletiva e individual, ou seja, um constante “conhecer, ensinar e aprender” (Freire, 1992). Assim entendemos que a mesma deve pautar-se na integração dialética entre teoria e prática, uma vez que a teoria indica os caminhos e serve de guia para a ação, e o processo de interação com a realidade confirma, nega ou acrescenta elementos significativos ao universo teórico, num movimento de constante superação.

Tentamos até aqui, colocar em linhas gerais o eixo fundamental do Programa Educação Básica, qual seja: a busca de um processo coletivo de análise e reflexão sobre a própria prática, aprofundando e assumindo um referencial teórico com coerência entre o que se pensa e o que se faz.

Desse modo pretendemos que o servidor da Prefeitura Municipal de Curitiba, sujeito desse Programa, adquira no processo de escolarização, a permanente capacidade de pesquisar, discutir e argumentar, utilizando os vários meios de expressão comunicação e arte, adquiridos pelo trabalho com os conteúdos historicamente validados. Ele precisa apropriar-se de métodos, técnicas e teorias, e além disso chegar à consciência de que deverá estar constantemente buscando atualização, uma vez que a realidade e o conhecimento estão em processo de reestruturação permanente.

A presente reflexão pretenda clarear que nosso trabalho deve constituir-se um dos elementos que contribuem para que o aluno participe efetivamente da sociedade. O trabalho pedagógico é um dos espaços sociais da contradição entre interesses de classe; de forma que não só reproduz valores dominantes como possibilita vias para que o aluno torne-se consciente de seu papel enquanto sujeito histórico, ou seja, aquele que tem o direito e o dever de intervir, para a modificação de realidade presente, podendo usufruir de todos os bens materiais e culturais produzidos socialmente.

Neste sentido, a presente reflexão visa que os homens e mulheres, alunos do programa apropriem-se de conteúdos que possibilitem a reflexão e a atuação sobre o real, condição para a verdadeira criticidade. Para isso o conhecimento deve ser trabalhado em profundidade, possibilitando aos alunos sua apropriação num processo de interação com o professor (onde o aluno participa ativamente e o professor intervem sistematicamente). O entendimento sobre qual seja a natureza e a especificidade desta interação, será a base para o direcionamento de nosso encaminhamento metodológico.

Entendemos que a prática discursiva, dialógica, entre professor e aluno no trabalho com os conceitos científicos (na aprendizagem da totalidade das relações componentes do real concreto) é o campo fundamental onde desenvolvem-se a capacidade cognitiva e crítico-argumentativa, tanto de professor, quanto dos alunos. A interação de que falamos se dá basicamente como atividade conjunta (Inter-ação = ação conjunta) entre pessoas que encontram-

se em níveis distintos de apropriação do conhecimento. E ao professor, como aquele que tem domínio maior sobre determinados conhecimentos ou processos, cabe propiciar aos alunos recursos para sua aprendizagem, intervindo, guiando, organizando o meio educativo, fundamentalmente: possibilitando aos alunos uma ação epistêmica, a reformulação ativa de seus próprios processos cognoscitivos.

A interação se dá num campo de ação comunicativa, de atividade sensorial, perceptual e cognitiva, ocorre em tarefas coletivas, tendo em vista objetivos compartilhados entre professor e alunos. Tal processo se dá numa constante integração entre social (interpessoal) e individual (intrapessoal).

Os encaminhamentos metodológicos que surgem desta compreensão sobre a interação dialógica e sobre a aprendizagem da totalidade, apontam para a busca de um trabalho interdisciplinar. A equipe docente, e de assessoramento, deve então romper com posições pré-estabelecidas, ultrapassar experiências individuais e lançar-se ao desafio de articular as diversas áreas do conhecimento. A partir de um determinado conteúdo curricular, que integra-se a situações reais (experiências e conhecimentos vividos e utilizados dentro e fora da escola), as disciplinas complementam-se, ligadas por uma ponte conceitual e metodológica: a base filosófica e pedagógica comum a todas elas.

Cada disciplina particular ao se aprofundar aproxima-se mais das demais disciplinas, pois, aprofundar é ir de encontro à raiz do objeto de estudo. É desvendar as relações internas à própria realidade, relações que não serão compreendidas apenas pela aparência, mas pelo entendimento da complexidade de seus múltiplos determinantes. Sendo assim quanto mais profunda uma disciplina mais ela necessita das demais, ou seja: na ligação profunda do conhecimento com a realidade, com o que está na base das relações cotidianas, é que surge a ligação entre as disciplinas. Seu elo fundamental é o homem enquanto ser material, vivente, animal social, econômico, cultural, histórico.

Nesta visão de interdisciplinaridade, as disciplinas não perdem sua especificidade mas se inter-relacionam justamente no aprofundamento de tal especificidade, desde que sob uma concepção de homem compartilhada.

O lançar-se a esse desafio faz emergir "a esperança de se dirigir a pessoa do aluno na sua totalidade para lhe apresentar a cultura em sua unidade, e assim atingir o aluno como indivíduo, e não somente no seu aspecto escolar". (SNYDERS, 1988). Oportuniza também aos docentes viver, refletir, além da sua especificidade de sua área e formar equipes para constantes discussões, trocas e sistematizações.

Ao nosso ver, a constituição dessas equipes docentes possibilita ao professor, conhecedor das necessidades e interesses dos alunos, relacioná-las aos conteúdos. Isto se transforma em uma rica fonte de dados para que os professores, coletivamente, reelaborem o conhecimento, permitindo ao aluno entender que, por trás de todas essas questões, aparentemente pessoais, há um sentido profundo, oculto, que, desvelado, permite clarear ou situar essa visão e ultrapassá-

la. Isso se dá pelo estabelecimento das relações existentes entre os conteúdos educativos e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que vivemos.

Para nós, equipe pedagógica do IMAP, fez-se imprescindível a expansão do Projeto de 1ª a 4ª já existente, até a última série do 1º grau. Procuramos assegurar assim o direito aos funcionários da Prefeitura Municipal de Curitiba, sem distinção de sexo, idade ou setor em que atuam, o acesso ao ensino fundamental público, gratuito, em horário e local de trabalho.

Este Projeto emerge como uma alternativa de Educação adequada as características desse aluno já engajado no mercado de trabalho, por compreender que o mesmo, já experimentou o insucesso na escola regular.

Entendemos que, na implantação e no desenvolvimento de um Projeto de Educação Permanente para Adultos, com o objetivo de oferecer escolarização de 1ª a 8ª série, há que se ter o cuidado de assegurar o contato direto do professor com o aluno. Segundo SNYDERS, a passagem de uma cultura imediata (saber que o aluno detêm) para uma cultura elaborada (conhecimento científico) é um processo difícil e os alunos raramente obteriam sucesso por si próprios. Teriam dificuldade de adquirir o gosto pelo estudo, descobrir novas formas de entender a realidade, propor soluções criativas de elaborar sínteses, de efetuar modos de raciocínio rigoroso. Eles necessitam, portanto, da orientação, do conhecimento, da intervenção do Professor, para mediar adequadamente os conhecimentos sistematizados, de tal forma que os mesmos sintam que "o acesso à satisfação cultural escolar, passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural" (SNYDERS, 1988). Daí a importância de garantir no projeto, momentos variados em que o aluno conte com a presença do professor, que ao expor suas aulas se esforça para viver e partilhar com os alunos, o gosto pela conquista do saber.

## **V. OBJETIVOS GERAIS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO**

### **1. Língua Portuguesa:**

Buscar o domínio efetivo da linguagem oral e escrita.

Para isso, o aluno deverá saber ler os mais diferentes tipos de textos, desvelando as idéias veiculadas e entendendo que todo material escrito é síntese de visão do mundo de seu autor.

Deverá, também escrever textos claros, com coerência das idéias, boa coesão das partes e articulados na norma-padrão, percebendo que escrevemos para alguém ler e que este interlocutor determina a forma, a seleção das idéias, a extensão das frases, enfim, o próprio modo de produção do texto.

### **2. Matemática:**

Dominar a linguagem e o conhecimento matemático (número, geometria e medidas), historicamente, sistematizados e suas diferentes relações compreendendo a matemática como uma ciência presente nas situações cotidianas e em constante reelaboração.

### **3. História:**

Estudar as sociedades humanas de hoje e de outros tempos nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, nas suas permanências e transformações procurando desenvolver a reflexão para um posicionamento crítico frente a realidade vivida.

### **4. Geografia:**

Entender a estrutura e organização dos espaços historicamente constituídos pelas sociedades que, utilizando os recursos disponíveis, transformam a base territorial a partir de interesses e contradições através dos meios de produção.

### **5. Ciências:**

Compreender a inter-dependência dos elementos que constituem o ecossistema, o dinamismo dos seus elementos e a ação do Homem nesse contexto, garantindo o entendimento da vida no planeta.

## **6. Educação Artística**

Contribuir para a formação dos sentidos e da sensibilidade estética, através do trabalho criador, da apropriação do conhecimento técnico-artístico e do contato com a produção cultural existente. O domínio dos conteúdos artísticos é fundamental ao aluno, visto que este, como ser criador, se transforma e transforma a natureza através do trabalho, produzindo assim, novas maneiras de ver e sentir.



## **VI. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO DE 5ª a 8ª SÉRIE**

Essa proposta apresenta características que a diferenciam muito da escola convencional:

1º Os alunos são adultos trabalhadores e "mestres" na sua vida diária. Isto é, na construção e manutenção de estradas, nos trabalhos da creche, nos trabalhos de arborização, na limpeza..., com estabilidade no emprego, pertencendo a uma equipe com a qual convivem na dinâmica interna da organização municipal.

2º O encaminhamento dos conteúdos será feito pelo próprio professor da área que planeja, seqüencia e organiza em unidades de ensino, o conhecimento. É este também que seleciona o material para o desenvolvimento das aulas (fitas de vídeo, mapas, cartazes, exercícios, textos....).

3º As aulas serão ministradas em local e horário de trabalho, previamente estabelecidos, a grupos de até 20 (vinte) alunos dispensados das atividades, pelas chefias imediatas, uma vez por semana durante 4 horas.

4º O projeto prevê também, além do professor de cada área de ensino, um professor para assessorar cada grupo de alunos. Esse professor possui experiência em Educação para Adultos, tendo inclusive desenvolvido um bom trabalho em turmas de 1ª à 4ª série, no Instituto Municipal de Administração Pública.

5º O Projeto conta ainda com supervisores que estarão sempre em contato com toda a equipe docente e administrativa envolvida no programa, e também com as chefias dos alunos-funcionários.

O encaminhamento metodológico compreenderá a relação dialógica entre professor-aluno, o estudo individual, a retomada aos conteúdos com o professor-assessor e a avaliação contínua.

A relação dialógica professor-aluno fundamenta-se no conhecimento científico e na realidade dos mesmos. Esse tratamento dado ao conteúdo trabalhado pelo professor de cada área e em cada grupo de alunos, constitui-se num momento importantíssimo do processo da conquista do saber. O fato de o aluno estar presente, oferece-lhe a possibilidade de acompanhar o raciocínio do professor com a atividade do seu pensamento, podendo interromper a qualquer momento para questionar, clarear conceitos ou acrescentar informações do seu cotidiano que poderão ser incorporadas ao conhecimento sistematizado.

A partir desse momento coletivo, será entregue ao aluno a Unidade de Ensino correspondente ao conteúdo trabalhado. A mesma compõe-se de: texto base, textos complementares, exercícios e orientações diversas. De posse desse material, o aluno será orientado para fazer seu estudo individual. Pela leitura, estudo dos textos e resolução dos exercícios, o aluno estará se auto-avaliando constantemente o que exigirá dele um esforço autônomo e independente, possibilitando uma maior compreensão, organização e reelaboração de sua própria síntese.

Ainda terá, a sua disposição, um professor assessor nos núcleos de ensino, com o qual poderá obter orientações, refletir, retomar e enriquecer conteúdos e sanar as dúvidas que surgirem no decorrer do processo. O professor assessor se constituirá em um elo de ligação entre o aluno e o professor específico da área, cabendo-lhe participar das aulas de todas as áreas e detectar as dificuldades dos alunos apresentando-as aos professores especialistas.

As Unidades de Ensino organizadas por série serão produzidas no decorrer do processo, possibilitando à equipe docente, a graduação coerente dos conteúdos na elaboração do material, bem como a retomada de determinadas dificuldades de entendimento durante o processo. Contamos ainda, com a equipe de supervisores que também participará das aulas e visitará periodicamente os núcleos com a finalidade de:

- Assessorar pedagogicamente os professores a fim de contribuir para a transmissão e assimilação significativa dos conteúdos propostos;
- Promover periodicamente reuniões de estudo, avaliação do processo e tomada de decisões;
- Avaliar as possíveis faltas ou desistências.
- Providenciar a reprodução e o encaminhamento do material necessário ao desenvolvimento das aulas ou assessoramento ao grupo.

Inicialmente, prevemos um período de quatro a seis meses para o término de cada série. Tendo em vista o tempo reduzido de estudo, estamos organizando outras oportunidades de contato dos alunos que não obtiveram o aproveitamento exigido no conteúdo da série. A complementação desse conteúdo será feita pelos professores das respectivas áreas e professor assessor, no período noturno e aos sábados, com um cronograma estabelecido a partir das necessidades dos alunos.

## **VII. SISTEMA DE AVALIAÇÃO**

A avaliação do processo ensino - aprendizagem está vinculada a uma concepção de Educação, comprometida não só com o saber elaborado, mas com sua criticidade.

Ela se efetiva durante todo o processo, tem função diagnóstica e se dá através de diversos meios, pelos quais os alunos possam demonstrar sua apreensão do conteúdo e a relação que estabelecem deste com a realidade. Está articulada com os conteúdos básicos de cada área do conhecimento, a partir dos quais são estabelecidos critérios que norteiam todo o processo de avaliação.

De 1ª à 4ª série, o resultado da avaliação será expresso em notas, seguindo a escala de 0 a 100 (zero e cem), cujo rendimento mínimo em cada Unidade Temática será de 60 (sessenta). A nota deverá ser entendida apenas como um indicador de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino, não tendo significado em si mesma.

Nessa 1ª fase, o ensino não é seriado, o aluno é inscrito em Unidades Temáticas, de acordo com a Proposta de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal da Educação, da Prefeitura de Curitiba.

De 5ª à 8ª série, a avaliação acontecerá num processo contínuo, permanente e cumulativo, conforme Deliberação 33/87 do CEE. Assim sendo, a equipe de ensino deverá estudar e interpretar, em que medida o aluno se apropriou dos conteúdos por ele trabalhados e quais conteúdos serão retomados.

O acompanhamento será feito pela mesma equipe docente a partir de diferentes situações de aprendizagem tais como, observação, resolução de exercícios, participação nas aulas, produção de textos e aplicação de instrumentos avaliativos a critério dos docentes de cada área do conhecimento.

A ênfase será dada nos aspectos qualitativos, isto é, valorizando o progresso do aluno quanto a criticidade, a crescente capacidade de síntese e elaboração pessoal.

Neste caso, optamos pelo ensino seriado para facilitar o processo de transferência, caso o aluno necessite de continuidade em outra instituição. A seriação prevê que o domínio dos conteúdos das diversas áreas, na medida do possível, ocorra concomitantemente.

Será considerado promovido para a série seguinte, o aluno que apresentar no decorrer do processo, um aproveitamento escolar que garanta o domínio dos conteúdos básicos para a compreensão dos conteúdos da série posterior. Estes conteúdos básicos já estão definidos no rol de cada área, de acordo com o Currículo Básico da SEED.

Os resultados serão registrados em documento próprio a fim de garantir a autenticidade da vida escolar do aluno.

### **VIII. CONDIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA**

A sistemática do Programa de Educação Básica, procede da seguinte forma:

Implantação: 1ª à 4ª série - 1991

5ª à 8ª série - 1992

- 1º) Levantamento por setores da Prefeitura Municipal de Curitiba do número de funcionários que não concluíram o 1º grau;
- 2º) Divulgação do programa entre os servidores municipais;
- 3º) Formalização do Programa junto aos diversos setores da Administração Direta e Indireta, organização de turmas de 1ª à 4ª séries e cronograma de liberação dos servidores das demais séries para os assessoramentos semanais;
- 4º) Mobilização e inscrição dos interessados;
- 5º) Diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos para matrícula nas unidades temáticas (1ª à 4ª série) e módulos de ensino (5ª à 8ª série), da seguinte forma:

- De 1ª à 4ª série, os alunos são organizados em turmas no próprio local e horário de trabalho. O professor após um diagnóstico do aluno, faz sua matrícula na unidade temática, correspondente ao conteúdo necessário da área do conhecimento que o aluno necessita dominar.

- De 5ª à 8ª série, os alunos serão submetidos a uma avaliação diagnóstica, para determinar em que módulo de ensino serão matriculados. De posse do material, o aluno é orientado quanto a forma de estudo fora do horário de trabalho, tendo a possibilidade de ausentar-se do expediente, até quatro horas por semana para aulas, orientações e esclarecimentos de dúvidas, com equipes interdisciplinares do IMAP.

**IX. RECURSOS FINANCEIROS**

- a - Conforme planilha de custos;  
b - Impressão de 20.000 apostilas, para o projeto de 1ª à 4ª séries, conforme quadro demonstrativo.

<b>Áreas</b>	<b>Originais</b>	<b>Tiragem de Páginas</b>	<b>Nº de Volumes</b>
<b>Alfabetização</b>			
I	32	32.000	1.000
II	58	58.000	1.000
<b>Matemática</b>			
I	39	39.000	1.000
II	41	41.000	1.000
III	34	34.000	1.000
IV	58	58.000	1.000
<b>Língua Portuguesa</b>			
I	37	37.000	1.000
II	43	43.000	1.000
III	95	95.000	1.000
<b>História</b>			
II	60	60.000	1.000
III	49	49.000	1.000
IV	89	89.000	1.000
<b>Geografia</b>			
I	12	12.000	1.000
II	33	33.000	1.000
III	60	60.000	1.000
<b>Ciências</b>			
I.a	19	19.000	1.000
I.b	13	13.000	1.000
II.a	33	33.000	1.000
II.b	32	32.000	1.000
III	42	42.000	1.000
<b>Total 20</b>	<b>1.758</b>	<b>1.758.000</b>	<b>20.000</b>

21.000 módulos de Ensino, (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Artística) para o Projeto de 5ª à 8ª série.

## **X. CONSTITUINTES DE NOSSO EIXO TEÓRICO**

Procuramos definir um eixo filosófico fundado no materialismo histórico e dialético, dentro deste marco, vários filósofos, pesquisadores, educadores contribuem para nossa reflexão. A constituição de nossos referenciais implica pluralidade (várias vozes nos auxiliam), e dentro da pluralidade não há identidade monolítica entre os autores. Assim buscamos uma síntese coerente que negue o ecletismo e ao mesmo tempo estamos abertos às contribuições de cada autor, que sejam condizentes com nossos princípios e objetivos. São vozes que compõem nossa polifonia: Karl Marx e F. Engels; Vygotsky, Leontiev, Luria e Rubinshtein; Gramsci, Snyders e Saviani; Lilian Wachovitz, C. Luckesi, Paulo Freire; Álvaro Vieira Pinto; e muitos outros.

Contribuem também para nosso trabalho, todas as discussões entre os profissionais que nele se envolvem ativa e criticamente: assessores, supervisores e professores. Além disso, e fundamentalmente, compõem a nossa constante aprendizagem os próprios funcionários da P.M.C., que enquanto classe trabalhadora, anonimamente participam na produção do conhecimento sistematizado.

## **XI. EQUIPE RESPONSÁVEL**

- \* Ana Maria Nobrega
- \* Achilles Delari Junior
- \* Consuelo A. Schlichta
- \* Elisiani Vitoria Tiepolo
- \* Gladis B. Blehl
- \* Helena Leomir de S. Bartnik
- \* Jorgete Maria Gemim
- \* Jucirê Maria Escremin
- \* Leani Maria B. D'Angelis
- \* Marcia Flávia Porto
- \* Marcia Schlichling
- \* Maria Aparecida Zanetti
- \* Maria Helena Teixeira
- \* Marila de Paula Xavier e Silva
- \* Rosicler Schafascher
- \* Sandra Fernandes
- \* Simone Cit
- \* Vanda A. Garcia
- \* Valquiria Henk
- \* Wilma Lara Bueno

Curitiba - Agosto - 1992